15 diálogos de educación

Cinta Vidal (comp.)

Prólogo de Antoni Zabala



324

Francesco Tonucci, Teresa Mauri, Luis M. del Carmen, Núria Giné, Vicenç Fisas, Boris Cyrulnik, Joan Vaello, Bernard Aucouturier, Liliana Tolchinsky Brenman, Baiba Krumins Grazzini, Claudio Naranjo, Jaume Funes, John Abbott, Stephan Ball, Linda Hargreaves, César Bona, Rafel Bisquerra



15 diálogos de educación

Cinta Vidal (comp.)

Prólogo de Antoni Zabala



324

Serie Didáctica / Fundamentos de la educación

c/Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 2017
ISBN: 978-84-9980-759-1

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

A todas las personas que nos han acompañado en el camino, con afecto, reconocimiento y gratitud

Índice

Prólogo

Haciendo y deshaciendo, el aprendiz va aprendiendo

Antoni Zabala
Pedagogo. Cofundador de Guix[1]

El titular del primer editorial de la revista Guix de junio de 1977 fue Fent i desfent, aprèn l'aprenent ('Haciendo y deshaciendo, el aprendiz va aprendiendo'). En él se expresan las intenciones iniciales y mantenidas en el tiempo del ahora gran colectivo de profesionales de la educación que han participado y siguen participando bajo el sello de Graó. En aquel texto editorial, de manifestación de intenciones y principios, se decía:

> Difícilmente encontraríamos otra idea que describiera con tanta precisión el espíritu que nos mueve a editar...
>
> El de la pedagogía es un mundo vivo, pues vivos están los educandos y los educadores, y vivo es el medio donde se hallan inmersos. Y más hoy, cuando el país y la enseñanza despiertan de un aletargamiento de años que solo las voces vigilantes osaban perturbar.
>
> [...] Queremos ser la tiza[2] y la pizarra con los que los educadores puedan escribir y borrar, enseñar y aprender; con los que puedan, al fin y al cabo, hacer y deshacer [...] Queremos ser un vehículo de comunicación de sus experiencias y, al mismo tiempo, ofrecer materiales y recursos que les faciliten su labor, para que puedan disponer de más tiempo y más atención para aquello en lo que nadie ni nada puede sustituirles: el diálogo con los educandos de vida a vida, de aprendiz a aprendiz.
>
> [...] Guix quiere vivir entre vosotros, educadores; quiere hacerse y deshacerse tantas veces como haga falta en un trabajo perpetuamente inacabado; quiere, como todos vosotros, aprender a enseñar.

La escuela reflejada en los primeros números de la revista Guix

El prólogo que estáis leyendo está escrito desde la lucha interna entre la nostalgia y un traicionado optimismo, de un tiempo en el que creíamos que, indefectiblemente, la educación soñada y vivida en muchas aulas se generalizaría a todas las escuelas cuando la democracia fuera establecida. También con cierto

grado de desesperanza, al constatar, todavía hoy, la dificultad para hacer extensivas las prácticas innovadoras a todo el sistema educativo.

No obstante, si nos alejamos de una mirada a corto plazo y la hacemos desde una dimensión histórica, quizá podamos valorar las cosas de otra manera y volver a un renovado optimismo, conscientes de que los cambios profundos exigen una perspectiva que no se resuelve en una o dos generaciones. Sobre todo cuando las propuestas de cambio no son superficiales, sino que implican remover formas de hacer, y de pensar, instaladas profundamente en el imaginario colectivo, no solo de los profesionales de la educación, sino de toda la sociedad. ¿Podemos, desde esta perspectiva histórica, estar satisfechos de la evolución de la educación? ¿Los cambios que ha experimentado durante todos estos años se corresponden con los deseos de una escuela al servicio de las necesidades de los niños y niñas y jóvenes?

Durante estas cuatro décadas, y gracias al trabajo diario e incansable de muchos docentes –individualmente o en red, y a pesar de las idas y venidas, los obstáculos de todo tipo, los cambios de legislación educativa y los recortes económicos–, la escuela ha seguido un proceso en el que, poco a poco, se han ido introduciendo muchos de los principios y de las prácticas educativas que incluían ya los primeros números de la revista Guix y posteriores publicaciones de Graó. ¿Cuáles eran aquellos principios y aquellas prácticas? ¿Hasta qué punto continúan vigentes?

Principios y prácticas educativas dibujados en los primeros artículos

En los dos primeros números de la revista Guix se describen propuestas y experiencias que van desde la metodología al sentido de la educación, al desarrollo del profesorado, al proceso de cambio, a la organización del centro, a la concepción sobre cómo se aprende. Todas ellas muestran, bajo el paraguas de una escuela activa y progresista, la visión de los diferentes aspectos básicos que configuran el hecho educativo.

Así, encontramos artículos que exponen experiencias centradas en la globalización mediante la realización de proyectos compartidos, la investigación y el trabajo de campo, el trabajo cooperativo y la asamblea como medio de participación y gestión de la convivencia, el juego como herramienta de aprendizaje, la construcción de ficheros para el trabajo personalizado… En aquellas prácticas de escuela planean las ideas de escucha activa, de gestión de las emociones, de aceptación de las ideas de los demás, de movilización de la actividad, de búsqueda de descubrimientos e interpretaciones propias de

momentos psicológicos vitales para el aprendizaje…

Sobre el papel de los medios audiovisuales en la escuela, Àngel Font los propone como instrumentos:

> […] al servicio de la expresión y la investigación del alumno, para la desmitificación de los mass media, para la documentación, la motivación; como apoyo a la presentación de los propios niños y niñas y medio de expresión y creatividad […]

En relación con la programación, Francisco Imbernón la entiende como herramienta, desmarcada de la tópica perversión burocratizadora, como medio para:

> […] la reflexión y estructuración del trabajo docente en el que el alumno tiene el derecho de programar junto con el enseñante […] y que ha de ser totalmente flexible, preparada para el cambio y para la adaptación al medio y al grupo de alumnos, y que ha de tener en consideración los aspectos cognoscitivos, psicológicos y madurativos, […] no limitada únicamente al campo del conocimiento, sino también al de las habilidades y actitudes…

Y, como estos, otros artículos dirigidos al papel de los docentes en la necesidad de trabajar en equipo a fin de garantizar la coherencia en la intervención educativa en el centro, a fomentar la reflexión sobre la práctica educativa, al aprendizaje entre iguales como procedimiento fundamental en el proceso de desarrollo profesional. Todo ello dentro del marco de una organización del centro al servicio del aprendizaje, y no a la inversa.

De forma sorprendente, encontramos en el apartado de la revista dedicado a la legislación la orden ministerial de 1977 en la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Profesional y Vocacional para alumnos de la EGB, una referencia explícita a la formación integral y al seguimiento del alumnado:

> Se concibe la orientación en la nueva ley (LGE de 4 de agosto de 1970) como una actividad esencial del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, la aceptación y la dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y su incorporación a la vida comunitaria.

Todas estas ideas y experiencias, expresadas hace más de cuatro décadas y que se presentaban como alternativa a los modelos heredados vigentes en la mayoría de las aulas, ¿realmente siguen siendo una alternativa a la escuela tradicional? Si es así, ¿qué argumentos tenemos para considerarlas todavía vigentes?

Procedimientos para valorar la práctica educativa

En aquel momento, finales de los setenta, la mayoría de las propuestas educativas innovadoras se justificaban como resultado de las experiencias personales, pero especialmente de las ideas más o menos intuitivas de grandes

pedagogos, de los colectivos de enseñantes progresistas y de los no siempre coincidentes modelos teóricos, y compartiendo, al mismo tiempo, la necesidad de introducir los datos provenientes de los ya múltiples trabajos científicos. En el primer número, en el artículo titulado «La educación, ciencia o arte»), Joan Mateo plantea la conveniencia de introducir los avances conseguidos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de criterios que permitan ofrecer una mayor seguridad en las decisiones de los docentes, situándolos en un proceso dialéctico entre arte y ciencia en el que:

> Se hace necesario un proyecto socioeducativo común. Me explicaré, la conversión de la educación de arte a ciencia no es, a mi entender, únicamente un problema técnico, es también un problema de ilusión de la sociedad, de conjunción de esfuerzos de todos los enseñantes, de renovación estructural de todos los estamentos educativos, de inversión económica, al fin y al cabo.

Han pasado cuarenta años desde la publicación de estos artículos y, afortunadamente, hoy día disponemos de datos suficientes que nos permiten asegurar, en buena medida, los criterios que han de posibilitar el análisis de las distintas propuestas educativas y permitir avanzar en la mejora de la escuela y del sistema educativo.

En la actualidad, contamos con un procedimiento de análisis que, aunque aparentemente elemental, todavía no es nada común. Me refiero a la capacidad de distinguir, en cualquier práctica educativa, los componentes ideológicos de aquellos que podemos considerar técnicos. Es decir, el poder diferenciar las finalidades o los propósitos educativos –los aprendizajes que se pretende conseguir– del conocimiento científico sobre cómo las personas aprenden. Diferenciación que permite establecer dos tiempos en el proceso de análisis y de valoración de las propuestas educativas. En primer lugar, identificar hasta qué punto lo que el alumno aprenderá es lo necesario para su desarrollo y, una vez aceptada la conveniencia de este aprendizaje, valorar si el proceso que hay que seguir para su logro se corresponde con el conocimiento científico existente, es decir, las aportaciones de las diferentes ciencias de la educación y el aprendizaje, especialmente las que provienen del campo de la psicología y las neurociencias.

Primer paso: los propósitos o intenciones educativas

Si nos centramos en el primer paso, el que identifica los propósitos de la enseñanza, es decir, los aprendizajes que el alumnado ha de adquirir, veremos que la finalidad educativa que se desprende de los diferentes artículos y pronunciamientos publicados en estos primeros artículos de Guix, incluso el del BOE, es el de la formación integral de la persona. Lo que significa una formación en todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que han de ser útiles para la vida en todos sus ámbitos –el personal, el interpersonal, el social y el

profesional–, en confrontación con modelos establecidos centrados en unos conocimientos estereotipados y dirigidos, generalmente, a un recorrido academicista.

Sobre este primer referente de análisis –que como he dicho es de carácter ideológico y, por tanto, opinable–, hoy día existe un notable consenso en que la formación integral de la persona ha de ser el objetivo prioritario del sistema educativo. Este consenso, actualmente, ha utilizado la expresión competencias para la vida como fórmula para conceptualizar dicho propósito. Diferentes instancias internacionales (UE, Unesco, OCDE…), y a remolque de ellas la mayoría de países del mundo, han regulado los correspondientes marcos normativos definiendo, con mayor o menor fortuna, unas finalidades educativas dirigidas al desarrollo de las competencias para la vida, sin dejar claro, no obstante, si estas han de ser para adaptarse a la sociedad, para integrarse en ella, o para transformarla.

Es a partir de este primer referente cuando podemos valorar cualquier propuesta educativa. Y es así como la mayoría de experiencias educativas publicadas por Graó desde sus inicios se han movido, y se mueven, bajo unos propósitos educativos dirigidos a la formación integral de la persona para la adquisición de aquellos aprendizajes que permitan al alumnado dar respuesta a las necesidades de comprensión e intervención en la realidad con la finalidad, dentro de las posibilidades de cada uno, de ayudar a la transformación y mejora de la sociedad.

Segundo paso: aplicación del conocimiento científico sobre el aprendizaje

Una vez identificada y valorada la conveniencia o no de los aprendizajes que se proponen en aquella práctica educativa, podemos pasar a la utilización del conocimiento científico existente sobre cómo las personas aprenden. Los progresos sobre el aprendizaje son notables. Así, las aportaciones de las diferentes ciencias de la educación, la psicología del aprendizaje y, últimamente, las investigaciones en el ámbito de las neurociencias han permitido identificar una serie de criterios y condiciones que se han de dar para que el aprendizaje se produzca en profundidad: que los aprendizajes sean funcionales y no mecánicos; que se parta de los conocimientos previos; que los niveles de desarrollo cognitivo sean contemplados; que los retos de aprendizaje se correspondan con la zona de desarrollo próximo; que los contenidos sean significativos; que las emociones y la motivación sean considerados esenciales para el aprendizaje, etc. Estos principios constatan que los niños y las niñas aprenden según sus diferentes ritmos, estilos e intereses, lo que comporta una enseñanza dirigida, diríamos

ahora, a la personalización de los aprendizajes. Conocimiento que reafirma muchas de las hipótesis que hemos ido defendiendo a lo largo de todos estos años, y que permiten reconocer la vigencia de la mayoría de las propuestas y experiencias publicadas ya en los primeros artículos de la revista Guix –entre ellas, las que corresponden al propio título del primer editorial– y libros de Graó, así como en el resto de publicaciones que se han ido gestando en el tiempo.

Es en este sentido, cuando analizamos la aplicación del procedimiento para valorar la práctica educativa, y por tanto ponemos el énfasis en los referentes teóricos de las dos fases que acabamos de comentar, cuando constatamos, a partir de los ejemplos descritos al inicio de este prólogo, la vigencia de la mayoría de principios y prácticas: pedagogía de proyectos, aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, asamblea, juego, respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, etc.

Arte, ciencia y gestión del cambio

Volviendo al pensamiento inicial sobre la lentitud en la aplicación de estrategias didácticas alternativas a los modelos transmisivos, nos encontramos con un discurso que da por bueno el carácter artístico de la educación y, por tanto, que cualquier práctica y método educativo sea aceptable. Siguiendo esta lógica una mal entendida libertad de cátedra y la aceptación del dicho cada maestrillo tiene su librillo, ha generalizado la arbitrariedad. Esta idea sobre el carácter artístico de la educación, aceptada de forma bastante general por los docentes y maestros tradicionales vistos por sí mismos como innovadores, ha lentificado, en buena medida, el proceso de cambio.

En el ámbito de la salud, los profesionales comparten unos principios que vienen a decir que «en aquellas situaciones en las que existe conocimiento científico, la medicina ha de actuar técnicamente. En los casos en los que no existe conocimiento científico, los médicos pueden actuar artísticamente». Ante la dicotomía planteada por Joan Mateo (en el artículo que poníamos como ejemplo más arriba), y a la luz de los datos actuales, podemos reproducir estos mismos principios y afirmar que «en aquellas situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que existe conocimiento científico, hay que actuar técnicamente; en aquellas situaciones en las que no existen datos contrastados, se puede actuar artísticamente». Estos principios nos permiten cuestionar el carácter exclusivamente artístico de la educación y, al mismo tiempo, comprender la complejidad que comporta integrar dos factores, el ideológico y el científico. Hay que asumir la necesidad de reconocer que cualquier propuesta educativa no puede ser solamente una intervención intuitiva o artística, sino que exige un procedimiento metódico de análisis y valoración sobre las oportunidades de

aprendizaje que se alcanzarán en aquella práctica en relación con la formación integral de la persona y, en su desarrollo –las actividades de enseñanza y aprendizaje–, la coherencia con el conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje.

La posibilidad actual de aplicar este procedimiento, arte y ciencia, es lo que debe permitirnos ser más optimistas en cuanto a la solidez del proceso de transformación y mejora del sistema educativo, al proveer a los profesionales de la educación de instrumentos que permiten tomar decisiones sobre la conveniencia y potencialidad educativa de cualquier estrategia didáctica, ya sea sobre el mantenimiento de modelos tradicionales o sobre la aceptación de las estrategias de moda. Y, de paso, la constatación de la complejidad del hecho educativo, especialmente del proceso de cambio. Proceso que exige de la sociedad dotar a la escuela y al sistema educativo de los medios organizativos y los recursos económicos proporcionales a los retos que esta transformación comporta.

Es en el contexto de este discurso de arte, ciencia y gestión del cambio donde, ahora que celebramos 40 años, ofrecemos en los capítulos de este libro una selección de quince entrevistas realizadas a personas de prestigio de diferentes ámbitos profesionales, y publicadas en las revistas de Graó con la intención de poner por testigo propósitos e intenciones educativas vigentes, con la pretensión, asimismo, de que puedan generar interrogantes individuales o colectivos para la mejora de la labor educativa.

Os ofrecemos quince voces de educación, seleccionadas entre más de cien, en torno a los grandes ejes temáticos que abrazan fundamentos del hecho educativo desde la perspectiva pedagógica, psicológica y social, y a nuestro parecer esenciales y representativas del panorama educativo. Quince diálogos en torno a la escuela como investigación de los procesos personales y de conocimiento del entorno (Tonucci); de la organización de los contenidos a partir de la globalización y la interdisciplinariedad (Mauri, Giné, Del Carmen); de la gestión de los conflictos sin violencia como antesala de educación por la paz (Fisas); de saber entender el sufrimiento infantil, de resiliencia, y de acompañar el acto educativo con afecto (Cyrulnik); de tutoría, de clima y cultura de aula y de centro (Vaello); de las interacciones y el cuidado a partir de la práctica psicomotriz relacional (Aucouturier); del aprendizaje de la lectura y la escritura, y de la importancia del saber de letras (Tolchinsky); de la libertad, la autonomía y el respeto, principios básicos de Montessori, y la vigencia de su método (Krumins); de desarrollo y crecimiento personal a través de la psicología transpersonal (Naranjo); de saber observar y escuchar adolescencias para saber interpretar intereses y conductas (Funes); de la función social de la educación y el sentido de la escuela del siglo (Abbot); de neoliberalismos educativos más

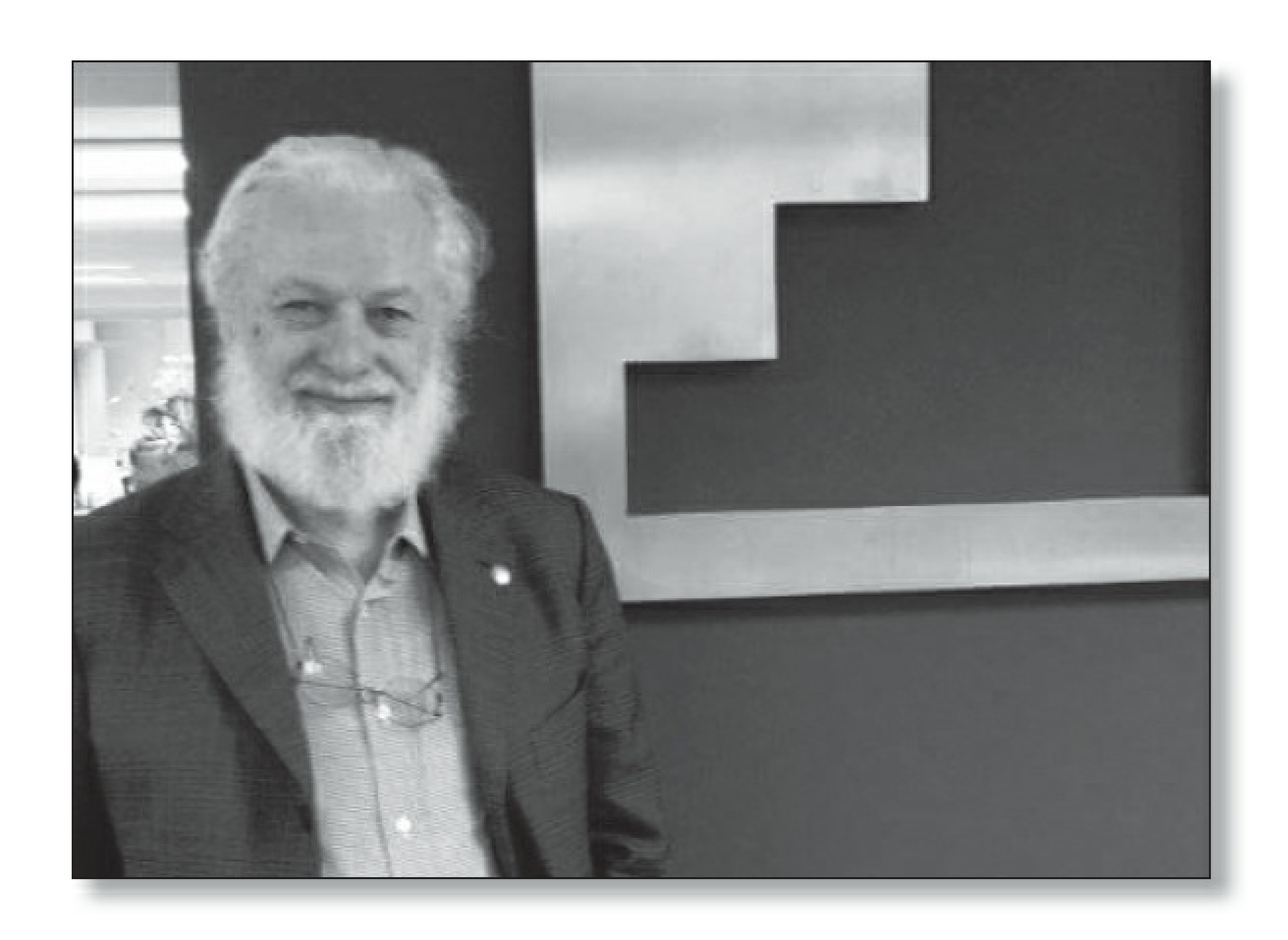
centrados en pruebas externas, exámenes y economía que en las finalidades sociales y políticas de la educación (Ball); de agrupamiento del alumnado, grupos interactivos y trabajo cooperativo (Hargreaves); de gestión del aula, de creatividad y del rol del profesorado (Bona), y, finalmente, de inteligencia y competencias emocionales (Bisquerra). Voces que han sabido conjugar el arte y la ciencia, y que generan y alientan procesos de cambio.

Mientras tanto, el equipo de Graó intentaremos seguir siendo un instrumento para la reflexión y acogida de todas aquellas personas que, desde su profesionalidad, comparten ideas y prácticas al servicio de una escuela transformada y transformadora. Volviendo al primer editorial:

> Queremos ser un vehículo de comunicación de sus experiencias y, al mismo tiempo, ofrecer materiales y recursos que les faciliten la tarea, a fin de que puedan disponer de más tiempo y más atención para aquello en lo que nadie ni nada puede sustituirles: el diálogo con los educandos de vida a vida, de aprendiz a aprendiz.

---

1. Guix. Elements d'Acció Educativa, revista mensual catalana que nació bajo el impulso de Francesc Fabra, Núria Giné, Rosa Guitart, Francisco Imbernón, Glòria Mestres, Artur Parcerisa y Antoni Zabala, un grupo de maestros, psicólogos y pedagogos, que ya entonces creían que la educación escondía un tesoro: la llave para transformar el mundo. Esta revista ha sido, de alguna manera, la madre de las posteriores revistas del sello editorial de Graó.
2. Guix significa tiza en castellano, de aquí el juego de palabras, haciendo clara alusión al nombre de la revista.



Francesco Tonucci

Francesco Tonucci es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones italiano (CNR) (en la actualidad en jubilación «activa»). Su actividad profesional se ha dirigido al estudio del pensamiento y del comportamiento infantil, en la familia, en la escuela, en la ciudad, etc. Desde hace más de veinte años es responsable del proyecto internacional «La ciudad de los niños», red de más de doscientas ciudades en Italia, España y Sudamérica, que propone a las administraciones hacer una ciudad cuyo punto de referencia sean los niños y las niñas. Reconocido dibujante firma sus viñetas como FRATO. Entre sus libros destacan FRATO: 40 años con ojos de niño, Con ojos de abuelo, Peligro niños: apuntes de educación, 1994-2007; Con ojos de niña, La ciudad de los niños y Cuando los niños dicen ¡BASTA!, todos ellos publicados en Graó.

«La investigación es la alternativa al dogmatismo»

Francesco Tonucci, autor de La escuela como investigación y A los tres años se investiga aborda las líneas generales de su pensamiento, fundamentado en el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) italiano, que defiende el aprendizaje escolar centrado en la investigación que realizan los propios actores, tanto niños y niñas como maestros y maestras. En esta ocasión el foco se centra más en el profesorado y la propia escuela. Para Tonucci la investigación es la alternativa al dogmatismo y al autoritarismo docente e implica pensar en otro tipo de escuela, más participativa, más democrática.

Una de las cuestiones que se discuten actualmente en nuestro ámbito es la doble dirección que puede tomar la investigación educativa: investigar en la escuela o investigar sobre la escuela. En las escuelas de formación del profesorado y en las facultades universitarias, la escuela es objeto de estudio, mientras que, por el contrario, se dedica poco tiempo a reflexionar sobre la investigación en la escuela. ¿Quién tiene que investigar, qué y cómo?

En 1980 hicimos un seminario en Roma sobre la investigación en la escuela. En un artículo sobre el tema que escribí unos años antes y que se envió a las personas invitadas al seminario,[1] ya se clarificaba mi posición y mi pensamiento en este sentido, como planteamiento de base.

El maestro ha de investigar en tres niveles diferentes: un primer nivel, como persona, ya que no puede desligar aquello que enseña de su propia vivencia. Si nosotros, como formadores, no conseguimos dotar al maestro de un carácter investigador, no podemos esperar que él, a su vez, pueda educar a los niños y niñas en la investigación. En este sentido, el maestro tiene que ser una persona inquieta, curiosa, a la que le guste saber, que tenga necesidad de conocer, etc. En resumen, que desee conocer y no que lo tenga que hacer obligatoriamente. Es muy importante que el maestro asuma una actitud de búsqueda e investigación, y eso se tiene que conseguir en la escuela del profesorado.

En cuanto al segundo nivel de investigación, puede afirmarse que si el maestro, junto con los niños y niñas, quiere construir una escuela donde se

investigue, no tiene que conocerlo todo por adelantado. Es necesario que tenga presente en todo momento que se encuentra en un terreno por conocer que se va descubriendo a medida que avanza la investigación. El maestro ha de saber cómo se lleva una investigación, pero no hasta dónde llegará ni los resultados que obtendrá de la misma.

Por tanto, el maestro, en su clase, deberá adoptar técnicas de investigación que le permitan interpretar el trabajo que, junto con sus alumnos y alumnas, se generará. Esto no sucede en el caso de un maestro de una escuela tradicional transmisiva, porque como dispone de un programa totalmente determinado puede controlar y analizar cómodamente los resultados que se irán produciendo.

A la inversa, pues, en la escuela alternativa, si no queremos que la clase sea conducida de forma espontaneísta –lo que significaría precisamente la muerte de nuestra alternativa–, será necesario que el maestro asuma la actitud típica del investigador que conoce la hipótesis, las finalidades, la metodología, pero no los resultados que obtendrá de todo ello. Si se conoce el resultado de antemano, no es necesario llevar a cabo la investigación. El maestro ha de adoptar técnicas de investigación, es decir, de observación de lo que sucede en la clase, de documentación constante, algo que no resulta fácil, así como de verificación continua, que es la evaluación que se debe efectuar en la escuela. Pero, en nuestro caso, evaluar no es un problema exclusivo del maestro, sino que tienen que intervenir también los padres y los propios niños y niñas.

Tanto el primer nivel de investigación, el personal, que antes comentaba, como el de investigación en la escuela son fundamentales en la labor del maestro. Ambos se aúnan en un maestro que tiene una verdadera necesidad de conocer y de motivar a los niños y niñas. A partir de aquí, maestro y alumnado construyen –con una metodología que el maestro conoce como parte del bagaje cultural– una clase que va descubriendo conocimiento y profundiza en él. No se requiere, en este caso, demasiada estadística, y la poca que se utilice la tienen que conocer tanto el maestro como el alumnado, ya que es positivo que los niños y niñas aprendan cómo se realiza una investigación.

El tercer nivel del que hablaba es la investigación sobre la escuela. Cuando el maestro trabaja según los principios del segundo nivel, se plantea el problema de conocer su escuela. El investigador, situado normalmente al margen de la escuela, no investiga la de un maestro concreto, sino los posibles problemas que puedan afectar a todas las escuelas: aprendizaje, problemas locales o nacionales, sociológicos, etc. La diferencia entre el segundo y el tercer nivel de investigación consiste en que, en el segundo, el maestro se pregunta: «¿Qué pasa en mi clase?»; mientras que, en el tercero, se pregunta: «¿Qué pasa en la escuela?».

Como investigador, y de acuerdo con mi profesión, me sitúo en el tercer nivel, y opino que es difícil estudiar la escuela, ya que se trata de un ecosistema muy

complejo. Si entro en una clase para analizarla, lo que estudiaré no será aquella clase, sino algo muy distinto, probablemente: aquello que puede generar la presencia de un extraño. Por tanto, si tengo que estudiar la escuela, tengo que hacerlo junto con los maestros.

En estas investigaciones sobre la escuela, el maestro asume un papel diferente, ya que se convierte en un colaborador científico. Es decir, tiene que observar unas reglas; por ejemplo, que los datos que el maestro, como investigador, aporta no han de manifestar una intervención suya de estimulación, de notificación… Esto puede parecer bastante extraño, ya que el papel del maestro es modificar las conductas y actitudes de los niños y niñas, y, cuando un maestro le dice a un niño «Mira, ¿no te acuerdas de lo que hemos hecho juntos?», cumple su papel. Pero, por otro lado, esta pregunta no sería correcta en una determinada investigación.

El maestro que colabora con un investigador y que, por tanto, hace de investigador asume un doble papel: el de maestro y el de investigador. Tiene que asumir una actitud diferente y utilizar todos los instrumentos de la investigación científica experimental. Quiero matizar que para una investigación de ciencias humanas no es adecuada la tecnología experimental, ya que esta ha surgido de las ciencias naturales y, especialmente, de las ciencias físicas, en las que resulta fácil hablar de variables dependientes. En una clase, las variables son todas, y ninguna de ellas puede ser controlada por completo.

¿Se establece entonces una diferencia entre el investigador de la ciencia y el maestro?

Sí, pero al investigador de la ciencia le ocurre lo mismo cuando pasa de un sector físico a un sector humano, dándose cuenta de que la metodología experimental debe ser modificada. Por ejemplo, ¿cómo se puede tomar una muestra correcta en la escuela? Hay dos posibilidades: o trabajas sobre cien o doscientas clases, investigación que es muy compleja de llevar a cabo, o bien defines una muestra experimental, formando un grupito de unos 50 o 60 alumnos, recogiéndolos de todas las escuelas. Esto suponiendo que no encuentres problemas por parte de los padres, alumnos o maestros. A esto se le suele llamar investigación sobre la escuela. Por otro lado, se investiga a partir de la observación de grupos de niños y niñas: se les lleva al laboratorio y se les coloca frente a una experiencia totalmente preparada por el investigador. En este caso, se trata de una investigación sobre los niños, no sobre la escuela.

La información llegada de Estados Unidos nos indica, por ejemplo, que la muestra para una investigación ha de ser representativa, al contrario de la escuela de Ginebra y de las investigaciones de Piaget,

que más que muestras son estudios de casos concretos.
En el análisis de la escuela, hay que utilizar conjuntamente muchos métodos de investigación y no adoptar siempre el caso clínico o el caso estadístico.

¿Es decir, que no existe metodología, sino método? ¿Que no existe un método científico, sino métodos científicos?
Un ejemplo: en la última investigación con un grupo de enseñantes hemos utilizado mucho el cuestionario, pero no porque sea capaz de dar por sí mismo una información creíble; era tan solo una manera de recoger y garantizar por escrito la opinión de cada uno de los enseñantes y saber algo de lo que pasaba en clase. Después, pasamos a un nivel de confrontación verbal con el grupo, donde normalmente hablan dos o tres como máximo, lo que demuestra que no se puede utilizar únicamente el diálogo para saber qué piensa cada uno sobre un hecho. Esto es un ejemplo de un método mixto: utilizamos un instrumento clásico y lo adaptamos a una situación actual. Es decir, partimos de unas opiniones claras de cada uno recogidas por escrito mediante el cuestionario y después el debate permite la confrontación, pasar de las opiniones individuales a las de grupo. Esto lo hemos hecho con los maestros, con los padres, y con los niños y las niñas.

La cuestión es que se está poniendo el énfasis en las técnicas instrumentales, es decir, que no se da demasiada importancia al primer nivel de investigación y al segundo, y sí, en cambio, al tercero. Como consecuencia, la investigación acrítica que se realiza ha sido asumida por el sistema.
Si el tercer nivel se separa de los otros dos, no sirve para nada. Si se une a ellos, contribuye a los mismos. Como investigador, no me impongo problemas académicos, sino que intento comprender cómo se puede modificar la escuela. Por tanto, requiero y busco la colaboración de los maestros, pero tan solo de los maestros formados sólidamente en el segundo nivel de investigación, ya que el primero, que también es importante, es en cierta medida un problema personal del maestro, difícil de codificar. El maestro que no sabe desarrollar de manera científica el segundo nivel no puede participar en el tercero. Se debe tener en cuenta el tercer nivel, la investigación sobre la escuela, teniendo presente a la escuela como patrimonio nuestro o institución.

Normalmente, el investigador no se ocupa de lo que sucede en la escuela, y para pasar un test puede sacar al niño de su clase o, por el contrario, llevarlo a cabo en su propio marco. El problema, a veces, es estudiar al niño, y en la escuela es más cómodo, lógicamente. Se trata de un asunto delicado porque la investigación de psicólogos, investigadores… puede comportar problemas. Y

ocurre a menudo porque siempre hay escuelas que se prestan a todo. Esto es muy grave porque los niños y las niñas hacen de conejillos de Indias.

No quiero asumir una actitud moralista en este sentido, porque si la escuela es consciente de ello los investigadores pueden realizar su labor sin muchos problemas. Pero si se quiere estudiar la escuela se necesita la ayuda de los maestros, que aportan lo que sucede en ella, no únicamente en su clase; así, trabajando en el tercer nivel, se produce el cambio de actitud.

Quizá porque se ve a la escuela incapaz de generar ciencia, es decir, que la generan profesionales que están fuera de la escuela. Existe una sensación social de incompatibilidad entre escuela y ciencia.
Se trata de una cuestión muy antigua. Cuando hablo con los maestros, por un lado, dicen que no pueden conocer la escuela, que tengo que ser yo o personas preparadas. Y, por otro lado, cuando digo que de acuerdo, me dicen que no puedo hacerlo porque yo no hago la escuela. En el primer caso, se trata de un trabajo más que el maestro se ve incapaz de hacer; en el segundo, el maestro rechaza al investigador, en actitud defensiva, diciendo que él es el único que puede saber lo que sucede en la escuela.

Si analizamos un poco la escuela activa en sus inicios, ¿qué diferencia hay entre lo que tú dices y lo que se decía a principios de siglo?
Siempre he dicho que deberíamos volver a analizar qué significa la propuesta de escuela activa, por ejemplo, la de Freinet. En muchos casos, se prefiere decir que pertenece al pasado y se hacen propuestas que parecen nuevas. Las teorías solas no tienen sentido. De la misma manera que el idealismo italiano de 1900 repite los principios idealistas platónicos, en una pedagogía nueva o moderna creo que continúan los mismos principios, pero adaptamos la terminología y los instrumentos.

¿Podemos decir realmente que la alternativa metodológica en la escuela debe pasar por la investigación?
Sí, porque la investigación es la alternativa al autoritarismo. La investigación es una actitud activa en la construcción de conocimiento. Si analizamos con paciencia todo lo que depende de una afirmación como esta, veremos que es el método científico lo que nos indica lo que sucede. Es la alternativa al dogmatismo. No creo que se trate de una utopía. Sí es una utopía que una sociedad piense en su muerte. Una sociedad que programa una escuela de esta manera es una sociedad que realiza una revolución permanente. Pero también es verdad que la sociedad en que vivimos es una sociedad ambigua, que puede crear una escuela que forme ciudadanos y ciudadanas ligados a una cultura que

quizá es válida hoy, pero no mañana. Nosotros podemos dar a los niños y niñas la capacidad de construirse conocimientos, algo que les servirá cuando nosotros ya no les podamos ayudar. Si tienen necesidad de leer, lo harán; la necesidad de escribir, la capacidad de reconocer un problema, la forma de solucionar otros nuevos utilizando lo que ya conocen o buscando nuevos conocimientos… Esto es lo que podemos darles, y seguro que será lo mejor para ellos. Todo en un sentido utópico, pero creo que un sentido utópico es intrínseco a la pedagogía cuando esta no es esclava del poder.

En teoría, todo esto está resuelto. Lo que ocurre es que la práctica es siempre diferente. Nosotros tenemos la gran responsabilidad de llevar este proceso a la práctica. Creo que la investigación hará que se asuma este hábito de construir, de metodología. El privilegio de la metodología es típico de la investigación. Se puede empezar un trabajo de investigación que no llegue a un resultado deseado, pero esto no significa que el proceso no haya sido correcto. Esta es una tarea del investigador: proceder correctamente. A veces, no se llega a un resultado significativo, pero el camino es correcto. ¿Cómo se puede aprender una metodología científica sin aplicarla a sus contenidos?

Quien tema que esta escuela no enseña, que esté tranquilo, porque no solamente lo hace, sino que lo hace mucho más que la otra.

Entrevista realizada por el **Consejo de Redacción** de la revista Guix y publicada en la revista Guix. Elements d'Acció Educativa, núm. 76, pp. 6-10, en febrero de 1984. (Traducida del original en catalán.)

1. El artículo citado por F. Tonucci salió publicado en el núm. 14, pp. 28-34, de la desaparecida Reforma de la Escuela.

Teresa Mauri



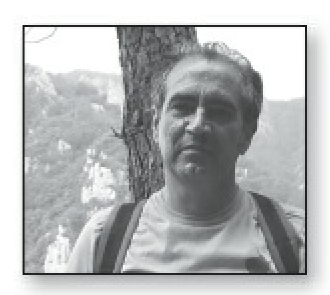
Doctora en psicología por la Universidad de Barcelona y maestra. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes, la actividad conjunta maestro–alumnos y su relación con el aprendizaje, y la mediación de las TIC en estos procesos. Ha coordinado proyectos de innovación docente universitaria. Actualmente está centrada en el estudio de la reflexión conjunta en el prácticum de la formación inicial de maestros para mejorar la relación teoría-práctica y comprender la construcción del conocimiento práctico del maestro. También impulsa la colaboración entre escuela y universidad en este proceso.

Núria Giné



Profesora de la Universidad de Barcelona en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, ha ejercido también de maestra y profesora de instituto. Miembro del grupo de investigación EMA. Desarrolla diversas líneas de investigación, asesoramiento y docencia relacionadas con la formación de formadores y el proceso de aprendizaje en diferentes entornos educativos, sobre la persona educadora, la diversidad y la inclusión social, y el aprendizaje colaborativo.

Luis M. del Carmen



Maestro y profesor de didáctica de las ciencias en la Universidad de Barcelona y en la de Girona, con amplia trayectoria en el campo educativo supo combinar siempre la fundamentación teórica con las propuestas prácticas del trabajo diario de aula. Con una visión general de la educación sus publicaciones ofrecen, con un lenguaje claro y asequible, una mirada amplia a los problemas de la educación científica así como a otros más generales que van desde la educación infantil a la secundaria, desde la formación inicial y permanente del profesorado a la diversidad del alumnado, o desde los proyectos curriculares a la secuenciación de contenidos.

«La globalización es el método natural de aprendizaje más real y adecuado para abordar problemas»

En el proceso de renovación de la escuela se han introducido con mucha fuerza los conceptos de globalización e interdisciplinariedad. El interés por estos planteamientos metodológicos es creciente y las experiencias son cada vez más numerosas. En estos momentos, no solo podemos teorizar, sino que contamos con experiencias prácticas a partir de las cuales podemos reflexionar y extraer conclusiones.

Hablamos con Teresa Mauri (psicóloga), Núria Giné (maestra y psicóloga escolar) y Luis M. del Carmen (profesor de ciencias naturales) sobre cómo intentar superar la artificiosa separación por materias, ya sea globalizando a partir de centros de interés o integrando dos o más disciplinas con un objetivo común.

Al hablar de globalización e interdisciplinariedad se produce, a menudo, una confusión entre los términos. Para empezar, creemos que sería interesante definirlos.

Teresa Mauri: La globalización es un sistema metodológico, una herramienta didáctica que el maestro utiliza en un momento dado para partir realmente del entorno más ligado al niño y del niño. Se impide así que la realidad sea compartimentada en contenidos que quizá pertenecen a ciencias diversas y que, por tanto, son fruto de un análisis formal posterior, y se favorece que la unidad de análisis –por decirlo de algún modo– sea la propia vida del niño.

Al escoger estas unidades, al partir del interés del niño, es función de la escuela introducir una serie de aprendizajes y de objetivos educativos que hay que cubrir a lo largo de la escolarización, a la vez que se incide en el desarrollo propio del niño.

En cuanto a la interdisciplinariedad, el punto de partida es una disciplina concreta, con unos contenidos, una metodología científica, y con una estructura que va de lo más sencillo y básico a lo más elevado y complejo. En el momento de intentar hacer un trabajo de interdisciplinariedad, llevamos a cabo un trabajo más epistemológico, de poner en relación diversas disciplinas. Esto no se

contradice con lo que decíamos antes de la globalización. De alguna manera, cuando el maestro está globalizando, también está haciendo interdisciplinariedad, aunque sea dentro del proceso de trabajo.

LUIS M. DEL CARMEN: La globalización es un método natural de aprendizaje que, en definitiva, es la forma más real y adecuada de abordar problemas y explicarlos, y de utilizar todos los instrumentos y recursos necesarios, sin ninguna determinación previa en consideración de la materia de estudio. La globalización nos lleva, pues, a desarrollar los intereses y la personalidad global del niño.

La interdisciplinariedad presupone una previa compartimentación que no se da en la globalización, es decir, al trabajar con un método globalizado no hablamos de materias, simplemente agotamos un centro de interés. Pero no nos preocupa si estamos haciendo matemáticas, ciencias, lenguaje, etc. Al contrario, la interdisciplinariedad es un intento de romper la excesiva compartimentación ya establecida. Una vez tenemos delimitadas unas materias, como algo aislado que viene muy determinado por el desarrollo de cada ciencia, vemos que es interesante que este estudio no quede tan desligado, y entonces intentamos establecer puntos de conexión. Y esta es la función de la interdisciplinariedad como intento de recuperar una cierta visión más general y más relacionada de los diferentes campos y materias que se están trabajando.

T.M.: La óptica de la cual parte Lluís es la óptica del maestro que, en un momento dado, se ve en la necesidad de planificar un proyecto educativo y, por tanto, hace una elección a priori en favor, por ejemplo, del desarrollo del niño. El maestro se encuentra ahora en una situación en la que las materias se le imponen tanto que para progresar y hacer más fácil este desarrollo se ve en la necesidad de relacionar la suya con otras disciplinas o aunar las que él da a fin de conseguir los objetivos marcados, es decir, hacer participar la totalidad del niño, su globalidad, para resolver el problema.

La mía era otra óptica. Es verdad que la globalización es la vida misma, es decir, los problemas, las situaciones, nos vienen dados de una manera global. Es necesario, no obstante, establecer una forma de llevar a cabo su análisis y, así, hemos construido un conocimiento científico. Este conocimiento –en cuanto que establecido– se puede compartimentar en forma de disciplinas.

Pero ya he dicho antes que no veo tanta diferencia entre globalización e interdisciplinariedad, porque me parece que en el proceso del desarrollo del niño se puede dar este paso. Desde este total acercamiento con todos los recursos y con todas las posibilidades a la capacidad progresiva, que se puede dar al mismo tiempo, de ir adquiriendo los conceptos más abstractos y de acabar teniendo un

concepto de una ciencia determinada.

Se trata, pues, de dos ópticas distintas: por un lado, la del maestro que se pone a trabajar con sus alumnos y alumnas; por otro, la del progreso del conocimiento. Yo me mantendría en esta.

Núria Giné: Estoy de acuerdo con ambas interpretaciones de lo que es globalización e interdisciplinariedad porque las dos me parecen válidas. Escogería como punto de partida la óptica que propone Teresa, porque supone un marco más amplio del trabajo del alumno.

De todos modos, sí me gustaría incidir en el hecho de que, ya sea con globalización o con interdisciplinariedad, es fundamental que el niño consiga una panorámica global, completa, y no artificialmente segmentada de aquello que es objeto de su estudio, de su investigación. Pienso que la diferenciación entre un concepto y el otro es una cuestión, en gran medida, teórica. No obstante, existen unas diferencias claras entre lo que se entiende por globalización y lo que se entiende por interdisciplinariedad, evidentemente.

L. M. del C.: La globalización surgió de los pedagogos de principios de siglo, no como un intento de superar la compartimentación, sino como un intento de establecer un método natural de aprendizaje, mientras que la interdisciplinariedad ha surgido a posteriori de una enseñanza excesivamente compartimentada en la que una visión más humanista de la ciencia, y hablo de las ciencias en general, se ha dado cuenta de que esta compartimentación excesiva que traía consigo el progreso tecnológico y científico actual estaba perdiendo, al mismo tiempo, ese carácter de visión más global de las cosas, correspondiente entonces a dos momentos históricos y a dos concepciones muy diferentes: la globalización parte del niño, mientras que la interdisciplinariedad parte de una concepción ya hecha y madurada de las ciencias.

T.M.: Pero además de como respuesta a esta excesiva compartimentación, la interdisciplinariedad surge también para satisfacer otras necesidades. El niño, para acceder al mercado de trabajo, necesita una formación polivalente. La formación básica que se intenta dar al niño ha de ser una formación que lo haga capaz de adaptarse a muchas situaciones, no solamente a un oficio, sino a cualquier transformación del trabajo o de sus medios técnicos. De alguna manera, cada vez es más necesaria esta transformación polivalente, y en la polivalencia aparece la interdisciplinariedad.

Habría que enmarcar ahora estos conceptos en el contexto escolar. ¿Cuáles son las justificaciones, las razones que en un momento

determinado nos han de llevar a globalizar o a establecer relaciones interdisciplinarias?

L. M. del C.: Si algo tenemos que justificar, no es la globalización, sino la compartimentación; es decir, la globalización no necesita ninguna justificación. Si partimos del niño, lo que se encuentra este constantemente son cuestiones que le interesan e intenta encontrarles respuesta, no partiendo de disciplinas, sino de una realidad que se le presenta ya en toda su complejidad y a la cual necesita acercarse con diferentes técnicas y elementos de comprensión.

Lo que habría que justificar es por qué un niño de 8 o 10 años ha de cursar disciplinas con una estructura y una lógica muy definidas que no tienen aplicación en su vida diaria. Estamos trabajando en la enseñanza con un esquema totalmente académico, y ya desde 1.º de EGB. Continuamos trabajando con unas materias que, en épocas pasadas, y hablo de muchos años atrás, cuando se definieron los programas para la enseñanza básica, fueron introducidas a semejanza de las disciplinas que había en la universidad. A pesar de que esto fue desautorizado por los pedagogos de todas las tendencias, se continúa con el mismo planteamiento, y todavía se considera muy importante que el niño estudie la estructura del lenguaje, la matemática con toda su concepción lógica y con el mismo esquema que en la universidad; a veces, incluso con más complejidad, porque es más difícil que se entienda una cosa simplificada cuando no se dispone de los instrumentos de interpretación que puede tener el estudiante universitario. Evidentemente, esta transmisión directa de materias universitarias en la escuela no tiene ninguna justificación.

Las razones de la globalización en la enseñanza básica debemos buscarlas, precisamente, en los objetivos generales que esta se plantea, prescindiendo de las materias concretas. Si tenemos como objetivo la comprensión de la realidad más cercana al niño, habrá que dotarlo de unas capacidades para que la pueda observar, analizar, integrar, modificar.... Habrá que proporcionarle instrumentos para que se pueda expresar... Y, verdaderamente, esto no tiene nada que ver con materias como la matemática, la lengua, las ciencias naturales: son dos cosas diferentes. Entonces, a la hora de analizar los objetivos y los contenidos de la EGB, debería partirse de las necesidades del niño, unas necesidades que no consisten en ir a la universidad, pues la mayoría de los niños y niñas no llegarán siquiera a la enseñanza media, y esta puede cubrir la necesidad de preparar al alumnado para la enseñanza superior.

N.G.: Hay una serie de factores que también influyen, como es el entorno de los niños, los padres, los maestros. Soy maestra de ciclo superior de EGB y veo que no se tiene muy claro en general cuál es el objetivo de la enseñanza básica. Si mi objetivo es ir preparando a los niños y las niñas para que lleguen a la

universidad, habrá que estudiar disciplinas concretas con su metodología particular y hacer un análisis estructural de la lengua; un análisis del proceso científico en el laboratorio, etc. Pero si nuestro objetivo es hacer, precisamente, una enseñanza básica, es decir, hacer que el niño conozca básicamente su entorno, nuestro trabajo será otro. Nuestra metodología depende, por tanto, de la respuesta a esta cuestión.

Pero esta es una cuestión muy complicada, porque nunca podemos olvidar la diferencia que existe entre los planteamientos teóricos y la realidad pedagógica de nuestras escuelas, enormemente condicionadas por el entorno social, por la concepción social de la enseñanza como un almacén de contenidos, por las características de la enseñanza actual… Y, claro está, todo esto influye mucho, es como un gran peso que va aplastando muchos de nuestros planteamientos. Por tanto, la cuestión no es tanto la justificación de una perspectiva más global en nuestra labor didáctica, sino las posibilidades reales de llevar a cabo un enfoque de este tipo.

T.M.: Dado el carácter de obligatoriedad de la EGB, deberá atender a los niños y niñas de nuestro país, que llegarán a la escuela con necesidades plurales, diversas, con puntos de partida diferentes, pero también con un aspecto en común como es el interés por su entorno, que querrán interpretar, conocer, porque lo necesitan para poder avanzar. Tenemos que satisfacer esta necesidad en el marco de la escuela. Es aquí donde nos planteamos el uso o no de la globalización, pero inciden en esta cuestión otros factores. Me gustaría insistir en uno de ellos: la escuela es un servicio de una sociedad interesada en la educación de los niños y niñas, por consiguiente, en su desarrollo integral. Por eso nos encontramos con que tenemos que delimitar áreas, establecer objetivos por áreas, y tenemos que hacerlo por ciclos durante X años, y con la estructura en que está organizada la enseñanza, la cual confiesa de entrada que quiere adaptarse al niño y que quiere respetar sus ritmos evolutivos. Y, claro está, estamos todos angustiados por el hecho de tener que delimitar unos objetivos mínimos. El problema ya ha sido planteado: ¿qué quiere decir enseñanza básica? ¿Qué significa una enseñanza básica para desarrollar, para conseguir educar al niño?

Parece existir una cierta contradicción entre la necesidad de educar al niño integralmente y esa rigidez de la estructura de la enseñanza. Habrá que ver cómo casan estos dos elementos, salvando siempre el objetivo básico, que es procurar un desarrollo global, evolutivo, social, afectivo del niño que llega a nuestras aulas. Parece algo fácil; pero, en el momento en que nos sentamos a la mesa para establecer un currículo, lo primero con lo que topamos es con los objetivos mínimos.

L. M. del C.: De hecho, los objetivos están establecidos, es decir, los programas renovados proponen unos objetivos con los cuales es muy difícil discrepar. Hablan de la comprensión del entorno por parte de los niños y las niñas, de desarrollar globalmente sus capacidades de expresión, de manipulación, etc. Son objetivos muy generales que no tienen ninguna relación específica con ninguna materia, sino que se pueden desarrollar perfectamente a través del trabajo con cualquier tema. El problema surge al definir un tratamiento, un tratamiento que incorpora estos objetivos que, al principio, se pueden considerar correctos, pero que al definir los contenidos vuelve a partir de las materias aisladas.

Y esta es una de las principales incoherencias de los programas renovados; la ruptura que existe produce esta confusión que tenemos, por ejemplo, en el ciclo medio de EGB cuando se habla de globalización y te encuentras con unos programas que son imposibles de globalizar. Esto es absolutamente contradictorio. Es imposible hacer compatibles ambas cosas; o partimos de estos objetivos generales y metemos los contenidos más adecuados, o partimos de las materias aisladas y, entonces, hacemos programas compartimentos, pero intentar que en estos objetivos generales entren todos los contenidos que tradicionalmente se han considerado importantes –consideración que no tiene en cuenta al niño ni sus intereses– es trabajo inútil. Siempre que intentemos aunar estas dos opciones nos encontraremos con un fracaso, que es precisamente el problema actual.

La solución es prescindir de las materias aisladas, y con esto no causamos ningún perjuicio a los niños y niñas que después seguirán la enseñanza media y superior; al contrario, un niño que tenga trabajados estos objetivos generales, que tenga unas destrezas, unas aptitudes, unos hábitos de trabajo (en equipo, personal o de investigación), un interés por las cosas… está mucho mejor preparado para abordar después, en la enseñanza media, todo lo relacionado con un estudio más científico en cuanto a la especialización de cada materia. Además, durante la EGB, el niño no ha alcanzado aún el grado de madurez suficiente para entender la estructura de una ciencia, su lógica interna. Intentar que lo entienda prematuramente es una acción condenada al fracaso, además de que se impide así la posibilidad de globalización.

A la hora de establecer más prioridades, ¿qué camino tenemos que seguir?: ¿las necesidades psicológicas del niño?, ¿la necesaria preparación hacia el mundo laboral?, ¿la enseñanza superior que nos lleva a tratar temas como el feudalismo cuando sabemos que es muy difícil que el niño pueda entenderlo?

T.M.: El psicológico es un criterio prioritario, evidentemente, pero hay muchos más, y no podemos caer en el error de no analizarlos. Se podrían buscar otros

caminos preguntando como científico, como profesor de matemáticas o de ciencias naturales, o como empresario que tiene que contratar trabajadores, qué preparación han de tener los niños y niñas al salir de la escuela.

Es cierto que los niños y las niñas tienen una evolución, un proceso madurativo, pero también estamos generalizando, hablando de un niño en abstracto que quizá no es el que muchas veces nos encontramos en nuestras aulas. Y, por otro lado, hay otros aspectos, como pueden ser los instrumentos, el material, la relación profesor-alumno, el clima afectivo, la sociabilización, los contenidos, que no dependen únicamente del nivel cognitivo del niño, sino que inciden en él otros factores (y quizá por ello tenemos que estudiar el feudalismo). Los pedagogos, los psicólogos, los sociólogos y los propios maestros tienen muchas cosas que decir al respecto.

L. M. del C.: Lo que parece bastante lógico es que los contenidos deberían estar definidos de acuerdo con unos objetivos; unos objetivos que son correctos, con los que todos están de acuerdo, pero que no se aplican a la hora de confeccionar los programas. Es decir, no deberían ser los contenidos de las materias aisladas lo que determinara los contenidos de la EGB, sino los correspondientes a unos objetivos generales definidos por las necesidades en el desarrollo del niño y sus intereses personales y sociales, y también en función de las diversas salidas al acabar 8.º de EGB.

Por otro lado, está sobradamente demostrado que la globalización es un método de aprendizaje muy adecuado para los niños y niñas de estas edades y, por tanto, debería considerarse como válido, como alternativa al fracaso de una enseñanza basada en la compartimentación. Ahora bien, si queremos hacer globalización, no podemos caer en el error de pretender meter todos los contenidos marcados. Esta es una tendencia habitual; se dice «vamos a globalizar», y se intenta meter todo lo que toca de lengua, de matemáticas, de sociales, etc. Y sale una mezcla extraña, artificial, que no interesa a los niños y niñas, y que no es globalización.

De todas maneras, quizá deberíamos tratar otros aspectos.

N. G.: Se ha dicho algo muy interesante, sobre lo que creo que merece la pena insistir: todos sabemos que con el sistema de enseñanza actual hay un porcentaje muy alto de niños y niñas a los que se considera fracasados. Quizá ha llegado el momento de plantearse alternativas y, evidentemente, el enfoque globalizante es una de ellas.

El maestro necesita instrumentos para poder sacar adelante su labor diaria. Evidentemente, uno de los instrumentos más utilizados es el

libro de texto, libro que, de entrada, no se ha planteado en absoluto incorporar elementos como la globalización y la interdisciplinariedad.

T.M.: El libro de texto, en definitiva, está al servicio de un tipo de concepción, de un tipo de estructuras, de programas… En el mercado es posible encontrar libros de texto bastante válidos e interesantes, que pueden ayudar mucho al maestro. Ahora bien, el problema está en la base misma de la concepción del libro. Otra cuestión sería decir: ya que lo tenemos, ¿qué hacemos con el libro de texto?

N.G.: El libro de texto no tan solo plantea muchas dificultades para incorporar concepciones como la de la globalización, sino que es muy difícil que sirva para llevar a cabo una enseñanza vinculada al medio, que tenga en cuenta los intereses del niño, etc.

Para muchos maestros, el libro de texto representa una solución fácil, cómoda. Y, en el mismo sentido, se puede decir que la compartimentación también es mucho más cómoda para el educador que una tarea globalizadora. Y este aspecto también tiene su peso, no podemos ignorarlo.

¿Qué dificultades puede encontrar el maestro cuando intenta globalizar?

N.G.: A la hora de plantearse un programa global, las dificultades que se presentan son múltiples, diversas. Hay problemas de estructura, como puede ser el montaje de la organización de la escuela, la existencia de especialistas, la dificultad de encontrar suficientes herramientas, momentos, lugares… Es decir, lo que sería el marco ambiental. También están los problemas de carácter relacional (maestro-alumno); hay que tener en cuenta que muchos alumnos y alumnas, llegado un determinado momento, requieren de la escuela y del maestro en concreto una serie de conocimientos que quizá tiene su vecino de escalera. Y hay que añadir los problemas de preparación del enseñante, ya que muchos maestros no están preparados para iniciar una metodología global (sea esta impresión subjetiva u objetiva).

Estoy hablando de una escuela con una organización abierta, donde el equipo de maestros puede trabajar con un mínimo de recursos, porque hay diversas escuelas y diversas situaciones en las que la línea educativa puede estar muy marcada. Los problemas que comentaba antes se plantean en una escuela con un margen de discusión amplio. Si la estructura es dirigida y la línea impuesta, los maestros no tendrán el margen de maniobra necesario.

L. M. del C.: La situación en que se encuentra el profesor del ciclo inicial y del ciclo medio es diferente de la del profesor del ciclo superior de EGB. El primero

tiene la posibilidad física de globalización y dispone de un grupo de alumnos con el que lo trabaja todo y que están bajo su responsabilidad. En cambio, el profesor del ciclo superior tiene una especialidad –en teoría, porque a menudo no se tiene en cuenta–, una materia concreta que dar, y, en general, tiene unas dificultades muy grandes para poder hacer no ya una globalización, sino ni siquiera un intento de interdisciplinariedad, de establecer conexiones con otras materias relacionadas con la suya. Y esto muchas veces por problemas de funcionamiento de los centros, ya que no se potencia el trabajo en equipo.

En los ciclos inicial y medio de EGB hay la posibilidad física de globalización porque no existen demasiados problemas organizativos, sino que el problema central es el profesor en sí mismo: su formación. Es muy difícil que una persona que siempre ha aprendido unas materias de una forma determinada, sin ningún tipo de contacto con la realidad, sin saber aplicar aquella materia al análisis de problemas específicos de su entorno, pueda enfocar una enseñanza de forma globalizada.

En la exposición «L'Occhio se salta il muro» me llamó la atención el trabajo sobre la hoja de plátano. Se trataba de un trabajo muy sencillo que ofrecía posibilidades muy grandes de trabajo, a partir de un elemento concreto al alcance de todos. Y cuando la gente lo ve dice: «Ah, pero si es verdad, todo esto se puede hacer». Son técnicas que se conocen, como la expresión corporal o las diferentes técnicas de expresión plástica, pero a nadie se le ocurre cuando tiene una hoja de papel delante, al margen de hacer el dibujo, pasar a hacer otras cosas, dar un salto cualitativo. Este es el problema fundamental, que el maestro consiga este cambio de perspectiva, y esta perspectiva únicamente puede adquirirla por experiencia propia.

Es necesario que las escuelas de formación del profesorado y otras instituciones se planteen que es importante que el maestro tenga una experiencia propia de trabajos globalizados. Coger, por ejemplo, el otoño y ver cómo se puede trabajar con los niños y las niñas. Con este planteamiento globalizado, el maestro adquirirá esa óptica; este sería para mí el cambio fundamental, necesario, en el ciclo inicial y medio.

Con respecto al ciclo superior, es muy difícil hacer un planteamiento globalizado tal como están los programas y el profesorado, y debería tenderse más hacia un proyecto de tipo interdisciplinario, es decir, manteniendo la enseñanza estructurada por materias, incorporar, a lo largo del curso, experiencias interdisciplinarias con aquellos temas que tengan conexión entre sí. Mientras el maestro no pueda participar en experiencias de este tipo y trabajar personalmente, difícilmente podrá transmitirlo a los niños y niñas. En cuanto al material y los recursos necesarios, no hay ningún problema, porque este tipo de experiencias de investigación del medio, de investigación de aspectos del propio

barrio o pueblo, no necesitan ningún tipo de recursos especiales, la única dificultad radica en la capacidad creativa del propio maestro.

N.G.: Pienso que los enseñantes son conscientes de las dificultades que comporta la globalización –sobre todo conforme aumenta la edad y el nivel del niño–. Y esto es un punto positivo y, además, una esperanza.

A medida que nos acercamos a 8.º de EGB, las limitaciones del maestro aumentan, porque ¿cuál es la salida de este niño? De cara a la enseñanza media o a cualquier otra opción, es necesaria una cierta preparación, una serie de capacidades y recursos, y aunque todo el mundo tuviera muy claro que nuestro objetivo es desarrollar capacidades y no suministrar conceptos o conocimientos, no deja de angustiarnos y angustiar a los niños y niñas y a los padres la posesión de esos conocimientos, el cumplimiento de un programa y el logro de unos contenidos.

¿Y quién lucha contra una concepción de la escuela latente en la sociedad? ¿Quién lucha contra unos horarios? No solo contra unas especialidades, sino contra unos horarios –y me refiero al ciclo superior– que te marcan: ahora lenguaje, ahora matemáticas… Porque está muy claro que con los pequeños podemos trabajar los centros de interés. Y que al pasar al ciclo medio es posible mantener las experiencias globales. Pero esto no está tan claro en el ciclo superior de EGB, y es cierto que una de las dificultades que nos encontramos es la falta de preparación del maestro. Recuerdo que en la Normal no solo nos educaron parcialmente, sino que además nos educaron prácticamente sin incluir la didáctica; es decir, las asignaturas tenían títulos como Didáctica de la matemática y, en realidad, nos explicaban el teorema de Tales y no cómo trabajar con los niños y las niñas, ni los recursos con los que se podía contar… Aquello era, básicamente, la continuación del bachillerato.

Pero sobre esta necesidad de formación profesional hay otro aspecto muy importante, que es la expectativa que se tiene sobre uno mismo. El maestro, en un momento determinado, se puede sentir cobarde para enfrentarse a algo que no conoce. Ciertamente, existen algunos materiales que están al alcance de todos y que hay que saber utilizar, mejor dicho, lo que hace falta es utilizarlos, porque utilizando materiales se aprenden todas sus facetas, y eso, justamente, es lo que da más validez a la globalización, porque haciendo se aprende. Al maestro le hace falta aprender para que haya una voluntad, una expectativa renovada de conseguir estos objetivos más amplios, claros, personales, globales…

En cuanto al horario y las limitaciones que supone, sería conveniente adoptar medidas importantes, del orden de reducir la relación de horas-materia y ampliar la relación horas-experimentación e investigación.

Tenemos que encontrar soluciones a esta problemática que se nos presenta sin olvidar nuestro objetivo: ¿Qué queremos hacer con los niños y las niñas? ¿Cuáles son los objetivos generales, los contenidos básicos? Generales en el sentido de que todos los puedan alcanzar; básicos en el sentido de que quizá no hace falta aprender la estructura de la lengua y otras cosas por el estilo, y sí hace falta dedicar ese tiempo a aprender a ver una realidad global, a buscar salidas en función del propio ambiente, de la propia realidad.

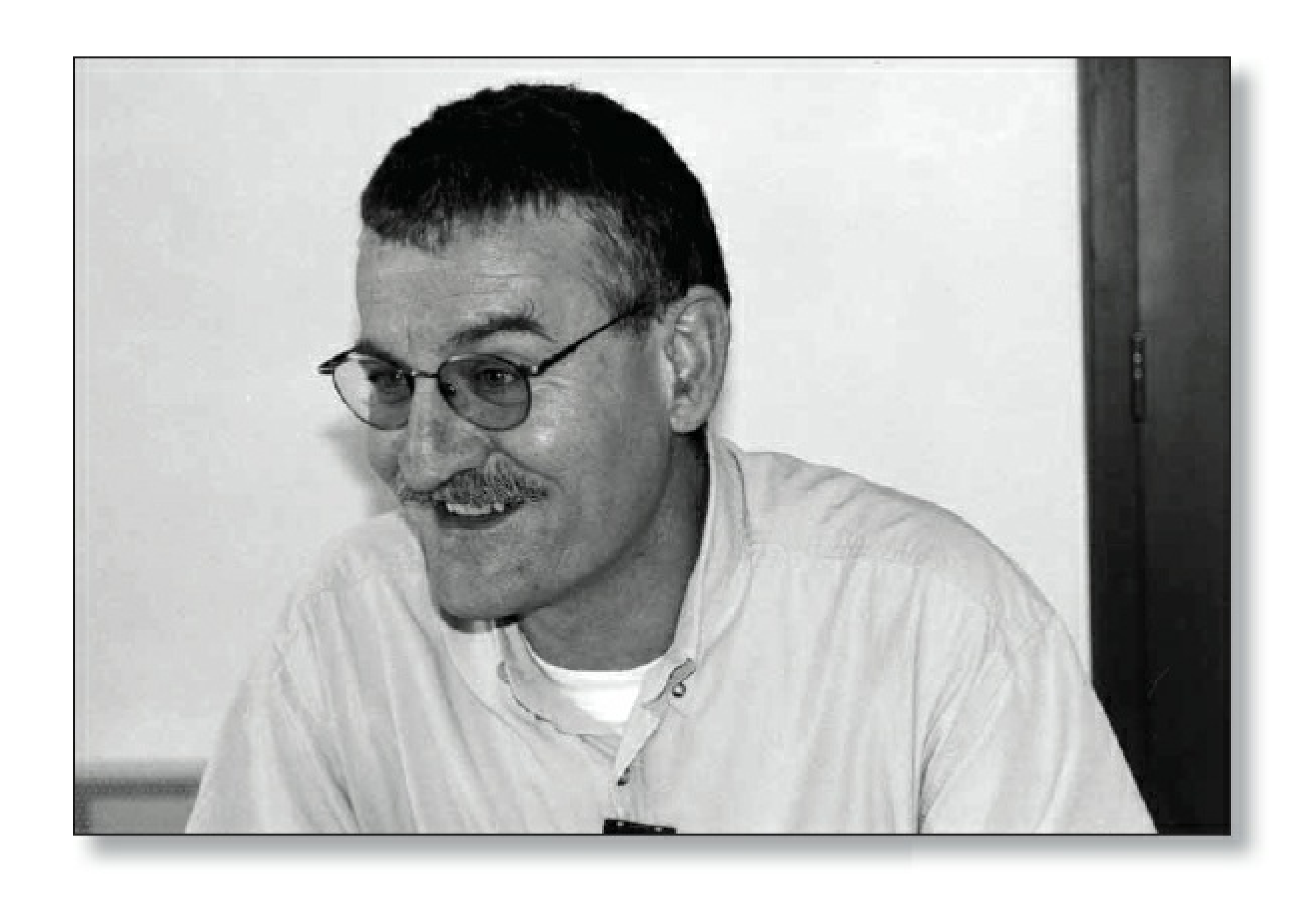
L. M. del C.: Hay otro aspecto, y es que, en la medida que en el marco de la clase se dejen aflorar los intereses de los niños y las niñas, tenemos un camino abierto muy importante hacia la globalización. Y esto es así precisamente porque el niño no tiene esa compartimentación y, al trabajar cualquier tema, aportará rápidamente cosas relacionadas con este que quizá al maestro no se le han ocurrido, y que hay que integrar en el proceso de aprendizaje. Este paso nos acercaría mucho a la globalización.

T.M.: Los mismos problemas que señalaba Núria los podríamos referir al trabajo normal del maestro en la escuela y en la clase sin la necesidad de hablar de globalización, es decir, que la realidad de la escuela es muy compleja.

Si tuviera que escoger un camino por donde empezar la globalización o la interdisciplinariedad, intentaría, en primer lugar, analizar y valorar todo aquello que nos podría aportar. Después, tendría en cuenta no las disciplinas concretas, sino los intereses de los niños y las niñas. Comenzaría con esta interdisciplinariedad hecha de lo que podríamos denominar la progresión psicológica del alumno, y no a partir de la estructura formal de la ciencia.

El esfuerzo de la escuela debe focalizarse en desarrollar en el niño la capacidad necesaria para enfrentar los problemas, para delimitarlos, para saber plantearlos, y hay que darle informaciones, pero siempre en este contexto. En definitiva, tengo la impresión de que encontraremos el camino para trabajar, en la línea de lo que decía Núria, poniéndonos en marcha.

Entrevista realizada por el **Consejo de Redacción** de la revista Guix y publicada en la revista Guix. Elements d'Acció Educativa, núm. 81, pp. 4-10, en julio de 1984. (Traducida del original en catalán.)



Vicenç Fisas

Vicenç Fisas es director, desde el año 2006, de la Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona y titular de la cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de dicha universidad. Doctor en estudios sobre paz por la Universidad de Bradford (Reino Unido), fue galardonado con el Premio Nacional Derechos Humanos en 1988 y es autor de numerosos libros sobre temas de paz, desarme, alternativas de seguridad, conflictos y cultura de paz. Algunos de los últimos títulos publicados son: Alto el fuego: manual de procesos de paz (2010), Segunda oleada del desarme (2012) y Diplomacias de paz (2015), todos ellos en Icaria. Asimismo, desde la Escola de Cultura de Pau, publica cada año un anuario de procesos de paz, documento único en el mundo porque analiza los conflictos mundiales en los que se llevan a cabo negociaciones para alcanzar un acuerdo pacífico.

«No soy defensor de poner obligatoria una asignatura de educación para la paz»

Charlamos con Vicenç Fisas, constructor de paz y analista de los procesos de paz a nivel mundial, el 7 de marzo de 2003, pocos días antes de que estallara el conflicto bélico de Iraq. Para Fisas es primordial que desde las escuelas se enseñe a gestionar los conflictos sin violencia. Si desde pequeños nos enseñaran a entender los procesos de los conflictos, a trabajarlos sin violencia, luego de mayores, a la hora de tomar decisiones personales, políticas, etc., probablemente haríamos las cosas de otra manera.

Para comenzar, ¿qué imagen te sugiere la palabra «paz»? ¿Visualizas su concepto?
No, nunca. Siempre he tenido claro que no es la «palomita» ni ningún otro de los símbolos que se emplean habitualmente. La paz es como un cesto lleno de elementos y, aunque hacerlo de esta manera seguramente es simplificarlo, hablamos de las cuatro D. Son cuatro rutas que van paralelas: la D del desarme y la desmilitarización, la D de los derechos humanos, la D del desarrollo y la D de un tipo de democratización, de democracia participativa. Evidentemente, hay más cosas, pero estas cuatro D ya nos dan una idea de que, en primer lugar, hay muchas maneras de trabajar para la paz. No es necesario que te pongas la etiqueta de pacifista ni que emprendas acciones por el estilo. En segundo lugar, las cuatro D son como las cuatro patas de una mesa: si falla una, el conjunto cojea, es decir, hay una interacción. Esta sería, tal vez, mi imagen de la paz: un cesto o, también, un horizonte. Es un sueño, algo que puedes imaginar, a donde deseas llegar, pero vas caminando y el horizonte siempre está lejos, no lo alcanzas nunca. Esto nos da otra idea metafórica, que es la de caminar, la de ir avanzando. Por lo tanto, podemos decir que la paz se puede entender como un proceso, también es una dinámica. En clase, cuando hablo sobre la paz al comienzo de la asignatura, hago un ejercicio en el que pregunto a la gente: «¿Cómo lo veis?». Cojo una tiza, dibujo en el suelo un círculo muy grande y pido a un par de personas que entren en él y que expliquen cómo se sienten ahí, porque están en la «paz». Es un juego, pero permite explicar que para algunas personas la paz es un lugar, para otras es un proceso, una dinámica… Es decir, se

puede entender de muchas maneras. Siempre tenemos que aceptar esta complejidad, en el sentido de que, en un mundo tan diverso como el nuestro, la manera de entender la paz también tiene que ser diversa. Si pudiésemos definir la paz, cometeríamos un acto de violencia cultural. Tiene que haber cosmovisiones y, por lo tanto, tiene que haber un diálogo entre maneras de entender la paz. Evidentemente, no se puede aceptar que se coja esta palabra y que sea prostituida completamente para decir que la guerra es también la paz, como hacen algunos estrategas militares. No: la guerra es una violencia extrema, porque acarrea la muerte, la destrucción; y, por lo tanto, no tiene nada que ver con la paz. La paz es otro tipo de esfuerzo, donde tiene que haber mucho diálogo, donde se buscan consensos. Es muy diferente.

En tu trayectoria de creación de este cesto, ¿qué ha sido lo más significativo para ti? ¿Qué te ha hecho continuar caminando hacia ese horizonte que mencionabas?

Yo creo que muchas cosas. Todo empezó cuando era joven. Cuando estudiaba PREU en el instituto, vino una persona a dar una charla. Para mí, ese acontecimiento fue determinante. Ese día tomé la decisión de dedicar mi vida a una serie de acciones de las que hablaba el conferenciante.

¿Cómo empezaste?

Pues supongo que, en teoría, ordenando conceptos que ya debería de tener un poco asimilados, porque no partes nunca de cero. Quizás ya tenía unos sentimientos, unos valores, y esa charla aclaró muchas cosas. Al día siguiente fui a ver al conferenciante, un misionero que murió en Ruanda, asesinado. Ese fue el punto de partida. Entonces me di cuenta de que tenía que estudiar mucho el tema, de que no bastaba con tener intuiciones; empecé a entender que todo eso de la paz y la guerra y los conflictos habría que estudiarlo a fondo. En ese momento, el elemento central que me hizo mover, por decirlo de algún modo, fue toda la problemática relacionada con el subdesarrollo, es decir, la idea de conocer el Tercer Mundo. Estoy hablando de comienzos de la década de 1970, una época en la que todavía había descolonización, en la que todavía se luchaba en la guerra del Vietnam, y eso hizo que me diera cuenta del papel que desempeñaba el rearme, el armamentismo, como elemento para mantener el subdesarrollo, y del gran negocio que hacían algunos países vendiendo armas a nuevos países en vías de descolonización. Entonces empecé a establecer una vinculación entre un tema más económico, más estructural: el subdesarrollo, y el comercio de armas, la industria militar… Y este proceso me llevó a descubrir nuevas realidades. También leí un suplemento de Cuadernos para el Diálogo sobre proliferación nuclear. Ocupaba unas cincuenta páginas, y, cuando lo

terminé, me di cuenta de que tenía ante mí un problema de una dimensión bestial. Entonces tomé la decisión (porque en esto soy muy estricto) de dedicar tres años de mi vida sólo a ese tema. En ese momento hice como un paréntesis para estudiar la energía nuclear. Escribí un libro titulado Centrales nucleares, imperialismo estratégico y proliferación nuclear y tuve que cerrar el paréntesis, porque me obsesioné demasiado por el tema: leía tanto cada día sobre la guerra nuclear, sobre centrales nucleares y proliferación, etc. que acababa soñando diariamente con explosiones nucleares. El sueño era siempre el mismo: había una explosión nuclear y venía mi familia y me preguntaba: «Vicenç, tú que entiendes, ¿qué tenemos que hacer?». Yo no sabía qué responder y eso me llenaba de angustia. Entonces, pensé que ya había tratado bastante ese tema y que había llegado el momento de que trabajara en otro. Cerré el paréntesis nuclear. Ahora vuelvo a estar sobre ello, pero sin esa angustia.

Y esto es lo que haces: tratar diversas temáticas. Una te lleva a otra y vas viendo que esto de la paz tiene múltiples dimensiones. También ha habido momentos en los que he puesto más el acento en los derechos humanos. Hace diez años me marché a Somalia; después, en 1994, fui a Ruanda, y estuve en sitios, sobre todo en el continente africano, que me llevaron a trabajar más el tema de la negociación de conflictos, de los procesos de mediación. Así pues, he ido acumulando temáticas sin dejar del todo las otras, pero poniendo el énfasis en aspectos diferentes. Es como una ruta personal donde no hay nada predeterminado, sino que dices: «Ahora me dedicaré más a esto o a aquello».

Cuando somos pequeños, imaginamos cómo querríamos que fuera el mundo, y cuando somos mayores, nos damos cuenta de que hay una gran diferencia entre lo que soñábamos y lo que nos encontramos. En tu opinión, ¿qué deberíamos ofrecer a los niños y a las niñas o qué explicación les podríamos dar de cómo se puede alcanzar esta utopía?

Yo creo que la aportación que podemos hacer, y este es un poco el objetivo de la educación para la paz, es conseguir que, desde muy pequeñas, todas las personas tengan un poco claro qué es el mundo y cómo viven ellas. Es importante tener conciencia de que vivimos en un lugar absolutamente privilegiado, de que no somos representativos de lo que es el planeta, y a partir de aquí hay que tomar conciencia de la idea de humanidad, de comparación, de decencia planetaria. En definitiva, no deberíamos hacer absolutamente nada sin antes haber satisfecho las necesidades básicas de toda la población de la Tierra, tanto materiales como no materiales. Para mí, esta conciencia de comunidad es básica. Es decir, la paz no llegará mientras no se tenga esta idea de hermandad, de familia humana, etc. Es un paso que me parece fundamental. Y otra cosa que tendríamos que hacer, por hablar de dos ejes, es perder el miedo al conflicto. No

se nos ha educado nunca para entender que las personas y las comunidades siempre viviremos en conflicto, porque somos diferentes y esto hace que surjan enfrentamientos. Sin embargo, a partir de un mejor conocimiento de la estructura y de la dinámica de los conflictos, podemos conseguir que no intervenga la violencia; es decir, se trataría de gestionar los conflictos sin violencia. Esto es lo que tenemos que enseñar desde las escuelas. Desde luego, si desde pequeños nos enseñaran a entender los procesos de los conflictos, a trabajarlos sin violencia, etc., luego, de mayores, a la hora de tomar decisiones políticas, probablemente haríamos las cosas de otra manera. De hecho, aquí se juntan muchos elementos, pero hay un aspecto en el que insisto mucho y que hoy es oportuno tratar: cuando hablamos de la cultura de la violencia, su raíz más profunda es el patriarcado, que viene de muy lejos, y con él la fascinación que sienten los hombres, los machos, por la violencia y la identificación de la masculinidad con el uso de la fuerza. Esto viene de muy atrás, pero es una de las características humanas que debemos cambiar de manera más inmediata. Hay una definición de la violencia –la que hace Bruno Bettelheim– que a mí me gusta mucho recordar, que dice que la violencia es la actitud que adoptan las personas cuando tienen un problema y no se les ocurre ninguna otra manera de solucionarlo. Es decir, es una actitud muy primaria y, por desgracia, muy frecuente, porque no ha habido ningún aprendizaje de otro tipo de comportamiento para hacer frente a los problemas. La primera solución que se nos ocurre es el uso de la fuerza.

Antes decías que hay dos tipos de necesidades básicas que hay que cubrir para que los pilares de la paz sean estables: unas materiales (alimentación, vivienda, sanidad, etc.) y otras no materiales. ¿Cuáles son éstas segundas?

Ser querido, todo lo que hace referencia a la identidad… Fíjate, la mitad de los conflictos armados que hay ahora en el mundo tienen lugar en contextos donde hay demandas de reconocimiento de identidad de pueblos que no van por un camino por el que puedan ser satisfechas estas demandas. Esto significa que en el planeta tenemos un tipo de problema que no sabemos solucionar. Por ejemplo, con relación al pueblo curdo, ¿cuántos años tendrán que pasar hasta que, a nivel internacional (desde la Unión Europea, desde las Naciones Unidas o desde donde sea), se hable y se trabaje para buscar una solución a sus problemas? Esto no quiere decir crear un nuevo estado, sino construir unas estructuras transnacionales que permitan que un pueblo que tiene su identidad, que tiene su idioma, sea reconocido. En el siglo tendría que ser posible encontrar estructuras así. Pero esta problemática no es exclusiva de los curdos: aunque el Curdistán sea la nación sin estado más grande del mundo, hay muchos otros pueblos en la

misma situación. En este sentido, es interesante ver –y esto forma parte del trabajo que hacemos en la Escuela de la Cultura de la Paz– las maneras enriquecedoras y originales que hay de hacer las paces, cómo conflictos de larga duración encuentran sus caminos de resolución pacífica. El año 2002 ha sido bastante rico en experiencias de este tipo, ha sido el año de Asia; y el año 2003 tendría que ser el año de África. Por lo tanto, hay todo un arte, toda una metodología, también para hacer las paces. Y esto se puede enseñar, y es lo contrario de esa obsesión belicista que ahora vemos en la Administración Bush por solucionar problemas que ellos identifican, pero con la dicotomía del bien y del mal, con una «sacralización» de las realidades y de un modo absolutamente patriarcal: entendiendo que sólo a través de la destrucción se podrán solucionar los conflictos.

De hecho, no existe la voluntad de arreglar los problemas de ningún otro modo, ¿verdad?

No. Uno de los aspectos asociados a la historia del patriarcado, justamente, es el desconocimiento del dolor que causan nuestros actos, es decir, no considerar las consecuencias de éstos. Y por eso puedes bombardear, porque, al fin y al cabo, has deshumanizado a las personas a las que después bombardearás. No consideras a las víctimas o las consideras como daños colaterales.

Buscando una aplicación de tus teorías a la actividad cotidiana de la escuela, ¿cómo verías un currículo de centro docente que contemplara la cultura de la paz? ¿Habría que cambiar el currículo? ¿Habría que integrarla en él?

Sobre este debate, no tengo una respuesta clara, pero no soy de los que defienden que «tenemos que poner como obligatoria la asignatura de educación para la paz» o de «cultura de la paz». En el ámbito universitario, está muy bien que haya esta oferta. Aquí tenemos la asignatura de cultura de la paz y gestión de conflictos y la asignatura de educar en el conflicto, pero son materias de campus, abiertas y optativas. Me parece mejor que sea así que no que sean obligatorias. Ahora bien, el reto estriba en averiguar cómo se puede conseguir que todas las asignaturas que hay en todos los niveles estén absolutamente impregnadas de las ideas centrales de la educación para la paz. Este tendría que ser nuestro hito. Si estudias historia, que ésta esté estructurada de manera que sea un elemento de conciliación, de acercamiento. Si estudias las religiones, lo mismo. En cualquier disciplina puedes buscar los «trucos» didácticos que te ayuden a conseguir las dos cosas, los dos grandes ejes: entender mejor el mundo, compartir el destino del resto de las personas que viven en el planeta, y entender mejor la naturaleza de los conflictos. Esto sería lo más interesante.

La escuela va a remolque de lo que pasa y, a la hora de asumir y de interpretar las necesidades de la sociedad, se requiere una manera de ser o un compromiso. ¿Cómo ves tú la idea de que haya una escuela abierta a toda esta problemática? En este sentido, ¿debería cambiar el currículo? Es decir, si no se trata de poner el énfasis en la asignatura, ¿en qué habría que ponerlo?
En la manera de comportarnos. Los maestros tenemos que empezar por ahí. La manera como se estructura la escuela, si hay diálogo o no, si se trabaja el consenso, si las normas las hacemos entre todos… Y esto como punto de partida… Si es piramidal o no… Bien, estas actitudes no son nuevas, y muchos centros docentes las han experimentado con mucho éxito. Pero, con referencia a lo que decías hace un momento, damos demasiada visibilidad a la violencia y olvidamos que la práctica cotidiana que reina en todo el mundo es la de resolver de forma no violenta la mayor parte de los conflictos que surgen cada día. Pero la fascinación que tenemos por los asuntos violentos es tan grande que hacemos invisible todo lo demás. Por eso, nosotros siempre insistimos mucho, sobre todo a los medios de comunicación, en el hecho de que es muy importante dar más visibilidad a los hechos positivos, porque ello permite animar, copiar, adaptar, etc. Por eso me enfado tanto cuando veo que hay tantos procesos de paz interesantes o delicados de los que no se habla, ya que, para que salgan de determinados momentos críticos, necesitan mucha visibilidad, que todo el mundo esté pendiente de lo que se hace. Eso da fuerza y aliento para continuar y no desfallecer ni retirarse. Incluso en momentos como ahora, en esta situación de preguerra, en todas las entrevistas que me hacen insisto en ello: el mundo no es sólo Iraq; en el mundo ahora están pasando cosas muy importantes, y si no se presta ningún tipo de atención al proceso del Sudán, de Somalia, ni al diálogo intercongoleño, todas estas acciones de paz no habrán servido para nada. Y detrás hay millones de personas muertas en estos conflictos de los que ahora se intenta salir.

Está bien que dediquemos la página que toca a Iraq, pero también hay que prestar mucha atención a las soluciones que se están encontrando. Porque, si no, condenamos sin querer a la desesperación a millones de personas que tienen iniciativas, que intentan realizar acciones, y a las que nadie escucha, a las que nadie mira. Y eso es terrible para el trabajo que hacemos, que es estar atentos cada día a lo que pasa en el mundo, a los derechos humanos, a los procesos de conflicto, a la militarización, al desarrollo, a si vamos hacia adelante o hacia atrás… Te das cuenta de que todo es muy importante, pero nadie habla de ello. Los medios de comunicación se concentran en un único tema.

¿Qué es lo que te ha animado a continuar este viaje que haces y a no

dimitir?

Bueno, soy un inconformista, en el sentido de que no me gusta cómo está montado el mundo. Por lo tanto, hay que cambiarlo, tengo que ir haciendo lo que pueda de la mejor manera que pueda; si no, mi vida no tendría ningún sentido. Empecé a tenerlo clarísimo desde muy jovencito. Lo haré bien o mal, pero tendrán que aguantarme hasta el final…

Entrevista realizada por **M. Jesús Echeverria** y **Pilar Quera** y publicada en la revista Aula de Infantil, núm. 14, pp. 38-43, en julio de 2003.



Boris Cyrulnik

Boris Cyrulnik (Burdeos, 1937), neuropsiquiatra conocido mundialmente por sus trabajos sobre etología y sobre la capacidad para «resistir» y rehacerse ante situaciones traumáticas (lo que, como en los metales, se conoce como «resiliencia»), sabe muy bien de qué habla. De familia judía, la Segunda Guerra Mundial lo dejó huérfano y lo llevó, de muy pequeño, por diversos hogares de acogida y a escapar en diversas ocasiones de los nazis, experiencias que narra en Me acuerdo… (Gedisa, 2010). Es autor de Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida (2002), El mundo de los fantasmas: Volver a la vida después de un trauma (2003) y El amor que nos cura (2005), todos ellos con Gedisa. Como él mismo dice, «de pequeño no hacía teorías», pero sin duda la realidad que le tocó vivir fue decisiva en su vocación posterior.

«Un docente afecta emocionalmente al niño»

La resiliencia se ha definido como la capacidad para resistir y rehacerse ante situaciones traumáticas. Capacidad que, como dice Cyrulnik, todos podemos tener. Le entrevistamos con la intención de ver cómo podemos desarrollar estas capacidades y potenciarlas en todos los niños y niñas.

En su magnífica ville au bord du mer, situada en la bahía de Toulon, delante del Mediterráneo, Boris Cyrulnik nos recibe con un café y una sonrisa complaciente. Con este ritual de entrada, y a lo largo de una conversación que fluye como la tarde de noviembre, nos explicará cómo las personas tenemos la capacidad de desarrollar respuestas ante la adversidad.

Usted define la resiliencia de una forma que para los que trabajamos o vivimos con niños es muy interesante: la capacidad de retomar el desarrollo. ¿Es que el trauma psíquico lo detiene?
El trauma psicológico detiene todo el desarrollo, incluso el biológico. El trauma físico, no necesariamente, aunque a veces también. El peor de todos es el abandono, ya que el cerebro no es estimulado en absoluto. No es muy espectacular, muy evidente, y no obstante es el que más daño provoca, es la muerte psíquica.

Y en la escuela, ¿qué se puede hacer?
Bien, durante mucho tiempo se ha dicho que no valía la pena ocuparse de una criatura traumatizada porque estaba perdida y, efectivamente, estaba perdida, porque nadie se ocupaba de ella. La mayoría de estos niños y niñas se portan mal en la escuela porque son infelices. Si a estos niños alguien les da seguridad, pueden retomar el desarrollo en la escuela.

Cuando llamamos la atención sobre la necesidad de no provocar carencia afectiva, como dice usted, siempre hay alguien que señala: «¡entonces, lo que defendéis es una educación permisiva!». Pero usted no defiende esto, tampoco…
Un niño sin estructura a su alrededor se convierte en un niño violento, no

aprende a frenarse. Si en una escuela infantil hubiera una kalashnikov, habría masacres. Y es la educación, la familia, la escuela, los hermanos… los que enseñan que no todo siempre está permitido. Un niño maltratado detiene su desarrollo. Un niño sin frenos se convierte en violento porque se lo permite todo.

¿La falta de afectividad es también una forma de abandono?
Sí. La carencia afectiva es el peor de los traumatismos.

Y en el otro extremo, el exceso de límites, ¿también es negativo?
¡No hay que confundir los límites con los impedimentos! Los límites significan que no puedes permitírtelo todo. Si quieres vivir con los demás, no te lo puedes permitir todo, ¡y hay que aprender a convivir! El impedimento es no tener el derecho de hacer nada, y no es absoluto lo mismo.

El modo en que usted relaciona el concepto de resiliencia con el desarrollo de todo el organismo hace pensar en una concepción global de la persona, en que lo mental y lo físico forman parte de un mismo continuo. ¿Cree que hoy en día se tiene en cuenta este punto de vista en la educación?
¡No! En la escuela, en Francia, se enseña a los docentes a no establecer relaciones afectivas con los niños. Por eso los niños se aburren en la escuela, porque sólo trabajan para complacer al profesor, a mamá, a papá… Si no tienen una razón, alguien por quien trabajar, no trabajan. El afecto, diría, es lo más importante para el desarrollo del niño.

Usted ha hablado a veces de la importancia de los rituales. ¿Qué sentido pueden tener en la escuela y en la familia?
No se puede vivir sin rituales, si no hay rituales, sólo hay violencia. Los rituales permiten estar juntos y mostrarnos atención. Son muy importantes. Los niños que no aprenden los rituales son aquellos niños mal educados que molestan a los adultos. En Francia, por ejemplo, a menudo los niños de los barrios pobres no aprenden rituales, ni educación, no se les enseña la cultura. Se encuentran desorientados y desarrollan la violencia.

¿Son más importantes los rituales en los niños traumatizados?
No, son importantes para todo el mundo.

Usted ha hablado de la adolescencia como una curva peligrosa.
Sí, pero la adolescencia en sí no es peligrosa; si se coge bien la curva no hay peligro. Es un momento en el que gritamos a todo cuanto hemos aprendido a fin

de comprometernos para la vida futura. Si hemos sido infelices en la infancia, durante la adolescencia tenemos riesgo de caer en la curva. Si hemos sido estructurados por una familia, un barrio, una cultura, entonces conocemos los rituales, nos sabemos explicar, podemos prestar atención a la existencia de los demás, y la adolescencia es un momento agradable de la existencia. Por eso son tan importantes los rituales.

Usted defiende en sus libros (por ejemplo en Los patitos feos), que un buen vínculo de apego inicial y, en su defecto, la presencia de otras figuras de afecto (tutores de resiliencia) son básicos en la resiliencia. ¿Hasta qué punto los maestros están capacitados para detectar carencias en este sentido? ¿Y para ejercer este papel?
¿A partir de cuántos granos de arena comienza el desierto? Depende de la persona, del momento, del contexto, de la cultura, de la familia, de mil cosas. Es cierto que el maestro no es un terapeuta, pero un maestro frío puede hacer que los niños no tengan ganas de aprender. Es necesario mostrar el afecto al niño, animándolo, acompañándolo, interesándolo. Un docente afecta emocionalmente al niño.

Y después de sus trabajos sobre la resiliencia, ¿qué podemos quedarnos para la educación?
El rol del afecto, por un lado, y también el rol de las pruebas, de los retos. A veces, si no es por estas pruebas, los niños no saben qué pueden hacer por sí mismos. Hay que acompañar a los niños y niñas y no privarles de pruebas, no son traumas; son, por ejemplo, trabajar en la escuela, colaborar en casa, jugar a fútbol, etc. No ocuparse nada de una criatura, como hemos aprendido en Francia después de mayo del 68, cuando se defendía que teníamos que dejar a los niños hacer todo lo que quisieran, es muy negativo. Hoy se sabe que estos niños son adultos infelices. Maltratar a los niños les hace infelices, por descontado, pero dejarlos hacer todo también los hace infelices.

¿Siempre hay posibilidades de resiliencia?
Si no se está muerto, sí, siempre las hay.

Es alentador creer esto desde el punto de vista docente…
No es una creencia, hay muchos estudios al respecto. Hay una resiliencia biológica que se puede medir, el cerebro funciona y las neuronas se dilatan; hay una resiliencia afectiva, el niño aprende a comunicarse, es menos violento; hay una resiliencia psicológica, tenemos test que permiten evaluarla; hay una resiliencia lingüística, alguien enseña a los niños a hablar de lo que les ha

ocurrido, a dominar sus emociones… por tanto, ¡no es una creencia!

¿Cómo se trabaja la resiliencia lingüística?

Invitamos a reconstruir, ofrecer el dominio del propio mundo mental. Cuando alguien ha sido traumatizado, la mayoría de las veces no puede hablar de ello, es demasiado duro; los niños lo reviven, pero no hablan al respecto, y así se preparan para una depresión. No pueden hablar porque los demás tampoco pueden comprender. Y todo el mundo es cómplice, y los niños heridos se quedan así. Si no se conoce el problema, no se puede reparar. Los niños que han escrito sobre ello, han recuperado el dominio de su mundo mental, pueden expresarse mejor, y, por tanto, establecer relaciones. Aquí hay un proceso de resiliencia que se ha puesto en marcha.

Este método educativo que permite expresar es bueno para todos los niños y niñas, no sólo para aquellos que han sufrido situaciones traumáticas…

Efectivamente, el método puede ayudar a cambiar responsabilizando a los niños. No tienes que esperarlo todo de los adultos o de tus padres, has de hacer tu trabajo de niño, que no es ir a la mina, pero sí trabajar en la escuela, hacer cosas en casa, comprar, etc. ¿Tú tienes hijos? (se dirige a la entrevistadora, que lleva el brazo en cabestrillo debido a una operación).

Dos, de 8 y 9 años.

¿Y no te han ayudado más desde que te has hecho daño en la clavícula?

Sí, la verdad es que me ha sorprendido la actitud tan colaborativa en casa…

Voilà! Y seguro que ellas están orgullosas de ayudarte, mientras que antes quizá esperaban recibirlo todo de ti. Te tienes que romper la otra…

Reímos todos con el comentario y, mientras tanto, pensamos que tiene razón Carles Parellada cuando afirma que «el concepto de resiliencia permite visualizar una esperanza auténtica porque, a pesar de todas las circunstancias desfavorables, estas criaturas puedan encontrar referentes de reconocimiento y seguridad». Ojalá este planteamiento nos hiciera cambiar las expectativas a los propios adultos, y, así, transmitir confianza a los niños y niñas. Pero ¿quizá es necesario también cambiar algo de los propios adultos?

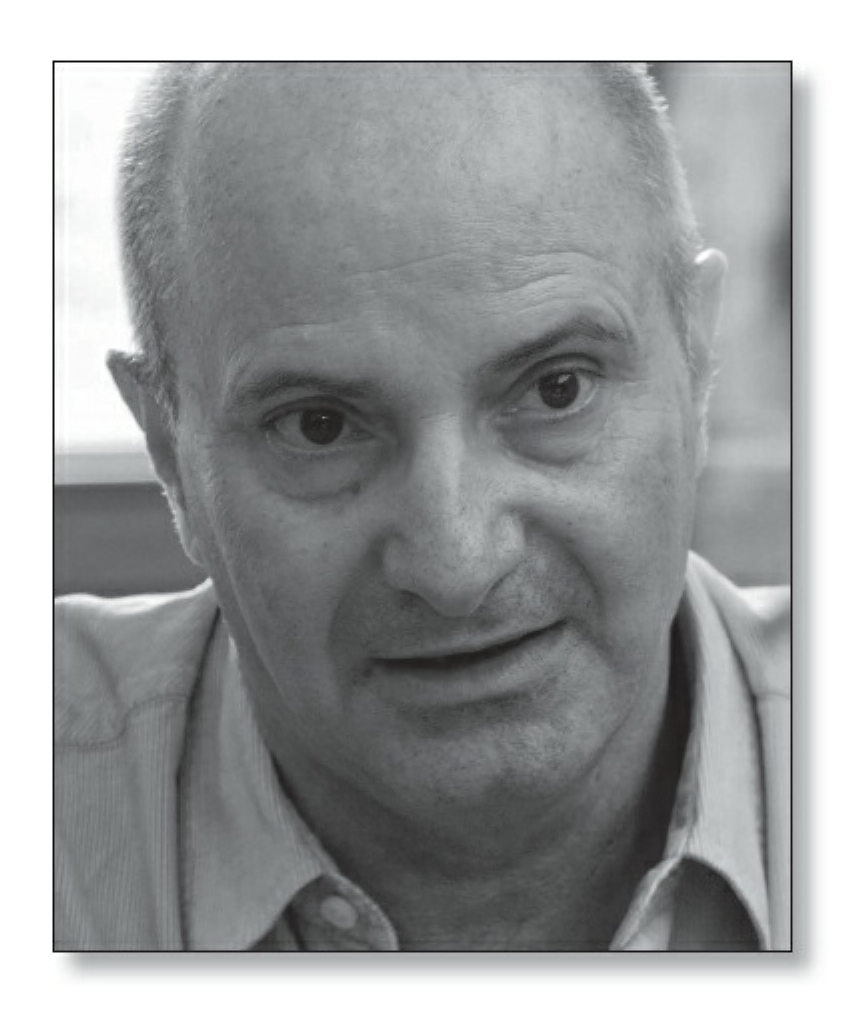
¿Cree que es importante que los adultos revisen sus propios procesos de resiliencia?

Sería muy interesante que los trabajasen. Reflexionar sobre la propia resiliencia ayudará a comprender mejor a los niños y niñas con dificultades. Los maestros, por ejemplo, seguramente podrían transmitir mejor el saber si reflexionaran sobre ellos mismos.

¿Cree que el arte, la música, como herramientas de trabajo de las emociones, deberían tratarse más seriamente en las escuelas?
Sí, creo que se ha dado mucha importancia a las matemáticas, las ciencias, la física… Las matemáticas son sólo una forma de inteligencia, hay otras que no se tienen mucho en cuenta. Lo más esencial de nuestra vida lo hacemos a través de la palabra.

Personalmente, creo que el aprendizaje de la filosofía, de la literatura, es más importante. En Alemania se habían asignado cargos de responsabilidad a personas con una formación matemática, y ahora cada vez se dan más a personas con estudios de letras, como pasa por ejemplo en el consejo de administración de Volkswagen. Y los resultados son igual de buenos o incluso mejores. Los matemáticos tienen la inteligencia matemática, pero a veces no pueden comunicarse, conversar, y eso es esencial para vivir. La literatura es poner la atención en el otro, intentar hacer comprender al otro, y con las matemáticas el otro no existe.

Entrevista realizada por **Miquel Àngel Alabart** y **Eva Martínez Pardo** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 198, pp. 67-70, en enero de 2011.



Joan Vaello

Joan Vaello lleva media vida en la educación y su pasión únicamente se explica porque está enamorado de ella. Ha representado en esta profesión todos los papeles posibles y ha publicado Resolución de conflictos en el aula (Santillana, 2003), Las habilidades sociales en el aula (Santillana, 2005), El profesor emocionalmente competente (Graó, 2009) y Cómo dar clase a los que no quieren (Graó, 2011). Su visión lúcida y sus propuestas claras, útiles y fiables están ayudando a miles de docentes en su día a día. Pero lo mejor no es esto. Lo mejor es que su entusiasmo se contagia y que, escuchándole, leyéndolo, es imposible no apuntarse a su mirada positiva y esperanzada sobre la educación y sobre la vida.

«No hay problemas: hay retos. El problema te paraliza, el reto te estimula»

Llevo 32 años en la enseñanza. Empecé como maestro; después, profesor de filosofía en secundaria. Más tarde llegaron la dirección de instituto y la jefatura de estudios, y la inspección, y ahora trabajo como orientador. Esto me ha aportado una visión muy amplia del mundo educativo. ¡Y no ha dejado de entusiasmarme!

Había una vez un empresario que quería contratar un disyóquey para mejorar su sala. Se presentaron dos candidatos. El primero entró y puso música un rato; al acabar, el empresario le preguntó cómo iba la cosa. «No muy bien» –le contestó– «la gente es perezosa y no baila mucho». El segundo candidato hizo lo mismo, y cuando el empresario le preguntó cómo iba, le respondió: «veo que la gente no baila mucho, tendré que cambiar de música».

En educación ocurre lo mismo: ¡cuando la cosa no funciona, tenemos que cambiar de música!

Empiezas el libro señalando que una de las causas estructurales de la conflictividad es la obligatoriedad de la enseñanza.

Pienso que, de entrada, cualquier actividad obligada supone el riesgo de reacciones en contra de sentirse obligado. Cuando en los años noventa se implantó la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, también se pasó a manos de especialistas académicos, cuando antes, hasta los 14, había estado atendida por generalistas especialistas en pedagogía. Este doble paso pienso que no fue bueno; tendría que haber ido acompañado de una mejor preparación del profesorado para trabajar con alumnado reacio a estudiar, y de una mayor simplicidad en los procesos a fin de no «quemar» a los profesores que querían implicarse, que eran la mayoría. Una de las consecuencias es que la escuela todavía no ha dado respuesta a cómo atender al alumnado que no quiere estudiar. Pero es una gran oportunidad para convertir estas actitudes anti-estudio en actitudes pro-estudio. Es un reto interesantísimo.

¿Realmente puede aprender algo una persona que no quiere hacerlo? ¿No es una condición imprescindible que exista una voluntad previa?

Sí, la voluntad o la intención de hacerlo, y el reto en las enseñanzas obligatorias es éste: cómo conseguir que el que no quiere tenga la intención de intentarlo. El clic lo hace el alumno, pero la clave para que haga este clic la tiene el profesorado.

Dices que el secreto de enseñar no es transmitir conocimientos, sino contagiar las ganas.
Pienso que un aula es un pequeño espacio de encuentro y de contagio de emociones, de conocimientos, de sensaciones, y también de ganas de hacer o de ganas de no hacer. Cuando el profesorado se pone delante de su alumnado entra en un terreno de contagio inevitable. Incluso el profesorado que quiere dar clases exclusivamente académicas no puede hacerlo, porque invariablemente está transmitiendo y contagiando otras cosas que enganchan o alejan de la propuesta.

Y el rol del profesor ha cambiado profundamente, ya no es una fuente principal de conocimientos.
No debería serlo. Pero para cambiar su rol, el profesorado tiene que sentirse muy seguro; de lo contrario, se aferra a dar las clases en torno a los conocimientos académicos que domina y que le aportan seguridad. Necesitamos una formación muy clara, muy rentable, que proporcione muchas herramientas y potentes, y que el profesorado entienda que esto es rentable en soluciones; sólo así es capaz de abandonar esa actitud de fortaleza ante el rol de transmisor de información.

Hablas de contagiar las ganas, y, para contagiar algo, hay que tenerlo. La motivación… ¿tendrá que empezar por el profesorado…?
Absolutamente. Para mí hay tres actores y tres factores principales, directamente implicados en el mundo de la educación: el alumnado, el profesorado y las familias. Los factores son querer, saber y poder. Querer supone tener la actitud de intentarlo; saber supone tener herramientas o estrategias, saber formarse, y también el poder: porque no todo el profesorado que quiere implicarse y sabe cómo hacerlo cuando está en el aula tiene la suficiente capacidad de influencia.

Por eso cierto profesorado, cuando trabaja en solitario, no puede tener éxito. Contra esa diferencia de capacidad de influencia está el trabajo en equipo: el profesorado que tiene más capacidad de impacto, lo transfiere al que tiene menos. El trabajo en equipo, además de potenciar a todos, iguala la capacidad de gestionar el aula.

¿Cómo se produce esta transferencia de poder en el equipo?
Viene dada por la cantidad de veces que los equipos entran en un aula y dicen:

«en nuestra clase…”. Ese plural proporciona un apoyo extra de poder a los individuos. La fuente de poder más potente de todas son las alianzas: cuando se da confluencia en las actuaciones, la influencia es muy grande.

Hemos oído hablar mucho de recuperar la autoridad, pero tú hablas de poder, y no tiene exactamente el mismo significado, ¿verdad?

Yo hablo de poder entendido no tanto como poder sobre alguien o algo, sino como influencia. La misma estrategia aplicada al mismo grupo de alumnos, aplicada por dos profesores o profesoras diferentes, tiene un efecto diferente. Hay un factor molar que es la persona concreta, y hay que contar con eso: no basta con que quiera implicarse, no basta con que aprenda o lea, sino que tiene que estar respaldada. Las fuentes de poder son muy variables, algunas son muy negativas, como la intimidación, el autoritarismo, la amenaza, y otras son absolutamente recomendables, como la empatía, la capacidad de liderazgo, el prestigio, el carisma. La empatía con los alumnos, por ejemplo, da un poder y una capacidad de influencia enormes.

¿Qué actitud es la más necesaria en el docente, si hubiera que destacar alguna por encima de todas? ¿La confianza? ¿La asertividad?

Para mí es la proactividad. Yo veo tres principios importantes. El primero es la proactividad: la inmersión en una cultura de soluciones, centrada en plantearte cómo hacerlo posible, en crear soluciones. Un segundo principio es la internalidad, que es pensar en soluciones futuras pero a nuestro alcance, no fuera de nuestro control: qué podemos hacer nosotros, con nuestra situación y medios concretos. En los procesos educativos, existe una gran carga de reactividad y externalidad: buscar culpables y quejarse de las causas externas. Yo no soy muy partidario de los observatorios de problemas; estoy más por los laboratorios de soluciones.

El tercer principio importante es la economía. En cualquier cambio que se proponga, el profesorado ha de ver claramente la rentabilidad, la economía: «Esto me quita problemas, me aporta soluciones y me quita trabajo».

Dices también que el docente crea las condiciones, que es un facilitador. Y subrayas mucho la importancia del buen clima en el aula. ¿Puedes comentarlo?

Sí, el profesor o la profesora es un facilitador o un complicador. Inevitablemente, complica o mejora, contagia ilusión o desilusión. Y el clima tiene una importancia capital porque arrastra hacia la positividad o la negatividad, pero en cualquier caso arrastra. No puedes limitarte a decir: «No puedo dar clase en estas condiciones». ¡Tienes que crear otras mejores! Las condiciones no son la causa y

tú el efecto, sino que tú eres la causa y las condiciones son el efecto.

La creación del clima del aula pasa por cuatro ámbitos: la convivencia interpersonal, que define las relaciones entre el alumnado y el docente y entre todos ellos; las convivencias intrapersonales, que regulan la relación de cada uno consigo mismo (autoestima, autocontrol, autoconocimiento, automotivación…); la motivación, que es el combustible básico, y la atención, como condición necesaria para el aprendizaje.

Cuando son positivas las relaciones interpersonales e intrapersonales, la motivación y la atención, la consecuencia es que los resultados académicos mejoran. Para mí, la gestión del aula es crear condiciones para entrenar esas competencias hora a hora y día a día, pensando que lo que no se entrena se atrofia. No existe punto intermedio de «no hago, por tanto no perjudico»: aquello que no estás entrenando, estás contribuyendo a atrofiarlo. El esfuerzo, la fuerza de voluntad, la constancia, la resiliencia, la superación de obstáculos, todo esto hay que entrenarlo en las aulas y en las casas. Son competencias socioemocionales básicas.

¿Por qué son tan importantes?

Son el clic. La base pueden ser competencias cognitivo-académicas, intelectuales y abstractas, pero lo que realmente energiza, y hace circular el combustible, son las competencias socioemocionales.

Y sin estas competencias, ¿el proceso de aprendizaje se pone en riesgo realmente?

Un profesorado que se preocupa de conectar, de implicar y de enganchar al alumno, de motivarlo, es como alguien que teclea en un ordenador apagado. No tiene resultados. La motivación es poner en marcha el ordenador, poner en marcha al alumno.

También hablas de las familias y destacas que desde el centro hay que trabajar de modo diferente con familias diferentes.

Sí, porque existe una gran diversidad. A las familias que «no saben», hay que asesorarlas; a las familias que «no quieren», hay que implicarlas, y a las familias que «no pueden», hay que apoyarlas. Encontraremos diferentes tipos de familias a partir de su estructura. Por ejemplo, no es lo mismo una familia unipersonal que una bipersonal o una multipersonal, con abuelos u otros familiares. A veces, quien tiene el contacto con el centro no tiene el poder sobre el hijo o la hija, y hay que buscar alianzas con alguien que tenga capacidad de influencia.

Para aprender, querer y poder. Para enseñar, conseguir que puedan y

quieran. Bien, ¿por dónde empezamos para conseguirlo?
Cualquier entrevista con un alumno pretende conseguir una intención. Se puede conseguir con una minientrevista si es potente, influyente, persuasiva. Conseguimos una intención, y ésta la transformaremos en una prueba, en un hecho. Este hecho, en un hábito. Y este hábito, en una fortaleza, transferible para el futuro. Formar personas es eso: aprovechar los casos reales de las aulas y de los patios para transformar y educar.

¿Y cuando un docente con todo esto muy claro está muy solo en el claustro?
Necesitará una reacción protectora: «Hago lo que puedo con una distancia protectora, y procurando que no me afecte personalmente, pero implicándome al máximo profesionalmente». Cumplimiento de la misión, pero también autoprotección porque, de lo contrario, podemos entrar en el terreno peligroso del burn out.

Entonces, el trabajo en equipo puede desplegarse de dos maneras: de arriba abajo, cuando hay equipos directivos que creen en ello y pueden hacerlo; y un plan B, de abajo arriba: busca a alguien que piense como tú, crea miniequipos, siempre es mejor tres personas que unifican criterios sobre cuestiones básicas y que pueden entrar en un aula y decir «en nuestra clase», refiriéndose a ellos tres, que entrar tú solo y decir «en mi clase». Se trata de no rendirnos, porque siempre hay una posibilidad.

¿Hay algunas metodologías concretas más facilitadoras que otras para favorecer buenas condiciones en el aula?
Hay que tener claro el contexto. No es lo mismo un centro señorial que un centro marginal. Hay que adaptarse, y hay que tener un buen «fondo de armario» de estrategias, pero ponerlas al servicio de lo que haces. No es lo mismo hacer una enseñanza académica y elitista que hacer una enseñanza integradora y formativa. Las estrategias son importantes, pero al servicio de un proyecto global que está en función del contexto. Lo importante para mí es tener clara la misión, y después buscar estrategias al servicio de esa misión.

Por ejemplo, en un centro complejo, puedes saber cómo hacerlo y puedes querer, pero hay que arbitrar mecanismos; probablemente habría que cambiar por completo la metodología y partir de centros de interés, de los intereses del alumno, con el profesorado volcado en estos intereses. Yo pienso que en niveles obligatorios no es imprescindible tener un nivel de conocimientos espectacular, todo el temario puede darse a partir de estímulos que entusiasmen al alumnado; busca, pues, estos intereses y adapta el programa: ¡probablemente los resultados mejoren!

¿La prioridad en este momento es incidir en la transformación de los equipos actuales?
Absolutamente. Hoy día tenemos equipos muy numerosos de especialistas académicos desconectados entre sí, con una formación muy heterogénea. A nadie se le ocurriría empujar un coche encallado haciendo que una persona empuje y se retire, después otra que también empuje y se retire, y una tercera. ¡Es un gran desgaste y el coche no se mueve del sitio! ¿Verdad que sería más lógico empujar todos al mismo tiempo?

¿Cómo funcionan los equipos proactivos?
Los equipos proactivos trabajan excluyendo la queja y el victimismo, y centrándose en generar soluciones. Como un jugador de póquer: le tocan cartas buenas, regulares o malas, pero no pierde ni un segundo en quejarse de las cartas que tiene, sería absurdo; inmediatamente, se concentra en qué puede hacer para jugarlas de la mejor manera. Éste es el secreto de la proactividad: saber qué tienes, cuál es la situación, pero no estar continuamente analizando. Las reuniones de equipo deberían ser paritorios de soluciones, tienen un potencial creativo inmenso, pero suele estar adormecido y contaminado por actitudes reactivas.

¿Quizá este enfoque sea más factible en primaria?
En primaria los equipos son más reducidos, los horarios son los mismos, se comunican más, y tienen una formación muy parecida. En cambio, los equipos de secundaria están diseñados para que no funcionen. Estructuralmente son una catástrofe, y ya podemos ir hablando de reformas, mientras la estructura no cambie los equipos no estarán entrenados para buscar soluciones transversales y no se moverán de su terreno. Pero la educación no es algo fragmentado, sino transversal: entrenar competencias, capacidades, habilidades.

¿Qué aporta trabajar bajo esta visión?
El espíritu de la proactividad es: «si te equivocas, corrige; si aciertas, perfecciona». Cuando te instalas en este espíritu, disfrutas siempre, porque estás buscando soluciones continuamente y cuando buscas, al final encuentras. Es una gimnasia mental muy potente, y es el reto principal de las políticas educativas, pienso yo. Se habla de retoques, de parches, cuando el fondo de la cuestión es ilusionar a los equipos para que ilusionen a los alumnos. Y pasa por reconvertir la actitud del profesorado en los equipos. El secreto es vacunarse contra la reactividad e instalarse en la proactividad.

¿Nunca das nada por perdido? ¿Ninguna familia, ningún alumno,

ningún profesor?

Siempre hay soluciones parciales o puntuales, que son mejor que nada. No hablo de cambiarlo todo, creo más en el método inductivo: la mejor manera de hacerte adicto a todo eso es aplicar una estrategia y tener éxito: entonces buscas otra, y otra. Es automotivante. Yo pienso que en educación no hay problemas, hay retos, hay sudokus; el problema te paraliza, el reto te estimula.

¿Recuerdas algún buen profesor?

¡Por supuesto! Recuerdo algunos profesores que me han marcado. No recuerdo ni qué decían ni qué me preguntaban, pero recuerdo bien lo que me hacían sentir. Recuerdo un profesor de primaria, en una escuela unitaria, con gran diversidad de edades y de necesidades, y él lo llevaba todo adelante. Recuerdo lo que me hacía sentir, quizá a veces con la mirada, con el modo como escuchaba, con ese educar también sin palabras, que es la educación más potente. La de la presencia, del estar y el cómo estar. Porque olvidarán lo que dijiste e hiciste, pero no olvidarán cómo les hiciste sentir.

Entrevista realizada por **Anna Ortiz** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 205, pp. 65-70, en octubre de 2011.



Bernard Aucouturier

Aunque estudió para maestro de educación física, pronto se dio cuenta que no le interesaba tanto el aspecto deportivo preponderante en esta área, como la observación y la mejora del desarrollo infantil a través del cuerpo, y se dedicó a los niños con dificultades en el Centro de Reeducación de Tours, del que fue director. Su colaboración con profesionales de la psicología y el psicoanálisis, así como su capacidad de observación y reflexión le llevaron a crear la práctica psicomotriz, entre otras cosas para trabajar con lo que él llama «angustias arcaicas de pérdida del cuerpo, que es la madre de todas las angustias» y favorecer la relación del niño con el mundo exterior. Fundó, junto con André Lapierre, la Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Psicomotriz y, a partir de los años setenta, su peculiar sistema de formación, muy basado en el trabajo personal de las propias personas educadoras, se extendió por Europa y América Latina. Actualmente es uno de los mayores especialistas en psicomotricidad y presidente fundador de la Asociación Europea de Escuelas de Formación para la Práctica Psicomotriz (ASEFOP). Entre sus publicaciones destacan: ¿Por qué los niños se mueven tanto? (2004), en colaboración con Gérard Mendel; Miedo a nada… Miedo a todo: El niño y sus miedos (2004), Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz (2004) y L’enfant terrible: ¿Qué hacer con el niño difícil en la

escuela? (2012), todos ellos en Graó.

«Todos los problemas de comportamiento se originan en los déficits de interacción»

Aprovechando las Jornadas de Educación Infantil celebradas en Menorca en febrero de 2011, donde el tema monográfico fue la práctica psicomotriz, los organizadores del evento charlaron con Bernard Aucouturier, renovador de la educación psicomotriz. Temas como la importancia de las interacciones con las madres, los padres y los educadores, la calidad de los cuidados y la formación del profesional de la educación infantil afloran a lo largo de la entrevista.

¿Qué le dirías a una mujer o a una pareja que espera un hijo?
(ríe) Les diría… tenéis que soñar a vuestro hijo, tenéis que imaginarlo, tenéis que pensarlo. Cuando nace debe estar ya en el imaginario, en la conciencia de los padres, como alguien que será extraordinario, fabuloso… Los padres deben estar ilusionados. Y si el niño es pensado, es imaginado, tendrá la oportunidad de ser bien acogido en el nacimiento. A pesar de que cuando nacen no son muy bonitos… (ríe), para los padres es maravilloso.

Pero hay mujeres y hombres que prefieren no imaginar, porque creen que van a condicionar…
Yo creo que hay que dejar a la madre con su feto, que lo viva como lo sienta, como lo imagine. Y también con el padre, deben hablarlo los dos. Porque no hay que olvidar que cuanto más se ha pensado a un niño, más tiene él mismo la oportunidad de pensarse. Así que dejemos a los padres libres, dejemos que vivan con placer a su hijo que está por nacer.

Y así el niño podrá decir ¡no!
En efecto, exacto. El niño podrá decir que no.

Porque si no hay una idea, el niño ni puede decir sí, ni puede decir no.
Exactamente…

El otro día hablábamos de que hay niños que parece que no quieren crecer nunca.

Es cierto, hay niños que se niegan inconscientemente a desarrollarse por razones diversas. Yo creo que en todo ser humano está el deseo de crecer, pero existen condiciones favorables en el contexto a la expresión de ese deseo, y otras que no lo son del todo. Hay condiciones difíciles para los bebés. Para mí una de las primeras condiciones es que los padres compartan el cuidado con el bebé, esto es lo que yo llamo el cuidado compartido, que al bebé no le sean impuestos los cuidados, sino que los cuidados se ajusten al bebé, a sus demandas. El bebé tiene que ser activo en los cuidados que recibe, esta es una condición para que progresivamente el niño sea activo. Si se le han impuesto los cuidados, sin escuchar lo que viene del niño, el niño ha sido inhibido en esta posibilidad de investir las relaciones, el espacio, el mundo. El niño no podrá investir el espacio, no podrá tocar ni coger ni manipular, etc. Para mí, esta es una condición esencial. Por esta razón, los profesionales de las «guarderías» deben estar bien formados en el cuidado compartido. Y compartiendo el cuidado, el niño adquiere ternura, calor… Hay que diferenciar entre los profesionales y los padres. Para los padres es el amor el que determina la calidad de los cuidados, para los profesionales es la calidad de los cuidados lo que determina la calidad de los intercambios, y lo que yo llamo la ternura, que no es el amor, entre la profesional y el niño. Los profesionales precisan una buena formación. Cuando se cambia el pañal, hay que preparar al niño, mostrarle el pañal, hablarle explicándole: «voy a cambiarte», hay que prepararlo. El niño necesita anticipar. Esto es lo que yo llamo compartir el cuidado, anticipar para que se prepare, y que el niño pueda ser activo en los cuidados.

¿Por qué crees que va bien empezar al final del primer año de vida en la escuela 0-3?

Incluso diría que los padres podrían escolarizar a sus hijos a los seis meses. Los seis primeros meses del niño son muy importantes en la relación con la madre y el padre, porque en este tiempo se constituye lo que yo llamo la «unidad corporal». Y es en la calidad de la relación donde se constituye esta unidad, que permitirá después al niño separarse progresivamente. A partir de los seis meses, el niño puede encontrarse con otra persona. Pero hay excepciones: hay padres y madres que tienen una mala relación con sus hijos desde el nacimiento e incluso antes del nacimiento.

En la escuela hay niños que siempre quieren estar en brazos del educador y siempre lloran. ¿Por qué? ¿Qué pasa? ¿Qué puede hacer el educador?

Hay que preguntarse también sobre la relación de este profesional con el niño, porque quizá estas personas tienen la necesidad afectiva de tener al niño en

brazos. Se sabe que todos tenemos carencias afectivas y también se sabe muy bien que los bebés nos ayudan a compensar este mundo afectivo. Por eso es tan importante la formación de los profesionales e insistir en la calidad de los cuidados. Porque la calidad de los cuidados permite respetar al niño y no invadirle: si él es activo, yo no puedo invadirle. Si el niño [a esta edad] todavía está demasiado en brazos, creo que se limita su capacidad de autonomía.

¿Y por qué es tan importante el lenguaje en el cuidado?
Es importante poner palabras. Palabras sobre lo que desea el niño, palabras sobre lo que hace el niño. Las palabras permitirán al niño hacer el vínculo entre las diferentes de sensaciones. Por ejemplo, cuando el niño tiene frío y el adulto va a ayudar a transformar el frío en calor. Si no hay palabras, será difícil para el niño establecer el vínculo entre el frío y el calor. Sus palabras van a preparar al niño a crear el vínculo entre frío y ausencia, y calor y presencia. Si no se ponen, el niño no podrá hacer el vínculo entre presencia, ausencia, irse, volver, etc., que están en la base de la seguridad afectiva del niño. Además, la palabra va a permitir al niño tomar una distancia con respecto a sus asuntos, a sus vivencias, a salir al exterior progresivamente.

Sí, con niños con dificultades de regulación, de la conducta, qué abordaje haríamos o cómo ajustaríamos nuestra intervención…
Yo creo que ya en las escuelas infantiles se perciben niños alterados. Desde que eran bebés, antes del lenguaje, algunos niños son hipertónicos y hay que preguntarse el porqué. ¿Por qué este niño perdura en una hiperactividad o una hipertensión corporal, una fragilidad emocional? Vuelvo a lo de antes: los padres no le han ayudado a transformar una tensión en descanso. Se precisa ayuda para transformar la hiperactividad pulsional presente en todos los bebés y facilitar la ralentización de su actividad. El niño precisa ayuda para contener sus pulsiones, sus excesos corporales. Si este niño no ha vivido una calidad de interacción con los padres… incluso antes del nacimiento, no podrá contenerse en su impulsividad. Para mí todos los problemas de comportamiento se originan en los déficits de interacción.

¿Por qué hay ahora tantos diagnósticos de hiperactividad y déficit de atención? Muchos se medican…
Creo que hay poca atención de los padres y de las madres a los niños, por causas diversas. Una de las causas esenciales es la poca disponibilidad de los padres, habida cuenta de la presión económica, social… Por esta razón, muchos de estos niños están muchas horas en las escuelas 0-3. A la vez, lo que reflejan frecuentemente los padres es el sentimiento de culpabilidad por no estar

suficientemente disponibles para sus hijos. Entonces, ¿qué hacen? Los invaden de amor y la invasión de amor es también una intrusión en el niño que no le permite sentirse libre y, ¡claro!, reacciona a este hecho de una manera agresiva, como para decirle a sus padres: «¡dejadme tranquilo!».

Sobre todo cuando llegan a los seis años, empiezan con un proceso de diagnóstico psiquiátrico y acaban con medicación. Al menos en España ha habido un incremento… En lugar de entenderse como un problema de relación, se entiende como un problema del niño.

Es muy grave considerar que los problemas de comportamiento del niño tienen un origen esencialmente neurológico y hormonal. Se olvida que el desarrollo del niño y su equilibrio psicológico es producto de una relación afectiva original y de una seguridad afectiva. Es grave porque se da una medicación; además, esta medicación es frecuentemente administrada sin suficiente control. Me parece que esta medicación va a entrenar otros consumos, como la droga.

Sin embargo, es necesario matizar que hay niños muy perturbados. Hay pocos, pero los hay, y son peligrosos para ellos mismos y peligrosos para los demás. Incluso ya en el parvulario. Son niños que sufren mucho. Yo creo que con estos niños es necesario aportar una ayuda médica. Pero es la excepción. Y es una ayuda médica mínima, que permanentemente debe estar controlada por un profesional. Sé que existe, incluso en España, una corriente que está contra toda medicación. Yo creo que no hay que llegar a ese extremo. Hay niños que sí necesitan ayuda y se conocen hoy los resultados que una medicación puede aportar a ciertas dolencias o sufrimientos. Por ejemplo, en la esquizofrenia, la medicación es necesaria. En estos casos, es necesaria también una ayuda psicoterapéutica.

Yo acabo de escribir un libro que se titula L'enfant terrible: ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela? donde hablo de ese niño tan difícil en el marco escolar, de problemas de comportamiento, de la ayuda, y hablo también mucho de pedagogía. La pedagogía del «niño difícil».

La conversación podría alargarse, pero periodistas de un periódico local esperan desde hace rato y, de hecho, están escuchando embelesadas a Bernard. Es hora de terminar…, por ahora.

Entrevista realizada por el **Equipo de Atención Temprana de Menorca** (EAT) –**Vicenç Arnaiz, Joana Camps, Anna Gomila, Marta Pérez y Francisca Roman**– y publicada en Aula de Infantil, núm. 64, pp.

27-30, en enero-febrero de 2012.



Liliana Tolchinsky Brenman

Liliana Tolchinsky Brenman es doctora en pedagogía. Profesora titular de lingüística general en la Universidad de Barcelona. Desarrolla sus tareas docentes en la Facultad de Filología. Es una experta de reconocido prestigio en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Asesora a centros escolares sobre el desarrollo de proyectos de innovación docentes en entornos multilingües, se muestra convencida de que «podemos hacer de las lenguas de los alumnos una parte de aprendizaje para todos». Es autora de numerosas publicaciones en libros y revistas especializadas y es miembro de comités nacionales e internacionales.

«Saber de letra es más que una asignatura»

La mirada de Liliana Tolchinsky sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en nuestras escuelas nos abre una puerta que nos lleva más allá de la clase de lengua. De repente, la escuela se convierte en un lugar con infinidad de posibilidades para hacer de la lengua una herramienta no sólo de aprendizaje, sino de desarrollo integral del individuo.

Dices que numerosas investigaciones demuestran que el éxito en el aprendizaje de los primeros años es un predictor de lo que ocurrirá después. ¿Esto confiere mucha responsabilidad a la etapa de educación infantil?
Sí, incluso antes de la educación infantil. Esto tiene una doble cara: por un lado, un llamamiento a la responsabilidad en esta etapa; por otro, el hecho de que hay que buscar vías alternativas para que el estado inicial no sea tan determinante. La importancia de las primeras etapas se reitera cada vez que buscamos predictores, pero esto no supone una novedad: desde muy pronto, los maestros notan diferencias que a medida que avanzamos la escolaridad no se acaban de cerrar. No sólo es responsabilidad de la educación infantil, también lo es de la comunidad. ¿Y cómo se construye esto? Con un trabajo en lengua oral y escrita a lo largo de muchos años; estoy hablando de una base mucho más amplia.

Si potenciáramos la expresión, la oralidad, y no incidiéramos tanto en las letras, ¿los resultados serían más positivos?
Es un tema complejo. Todo depende de cómo se hace, el trabajo de sonidos y grafía es muy importante; el trabajo del nombre y de los sonidos de las letras es un predictor importante, pero hay otras maneras de trabajar sonidos y letras. La idea, el principio pedagógico, es trabajar las letras y los sonidos en una actividad en la que tenga sentido trabajar los nombres y los sonidos de las letras. Este principio es válido para otros muchos temas. Por ejemplo, podemos trabajar los registros de la lengua definiendo sus características diferenciales o podemos hacerlo también en una actividad de teatro.

Cuando se hace teatro, por ejemplo, se trabajan registros de la lengua, y eso puede ser muy rico. Ahora bien, hay que ser conscientes de que se están

trabajando registros de la lengua. La organización y la planificación de la actividad absolutamente teatral como excusa para trabajar la lengua.

¿Cómo podemos construir sobre los conocimientos previos del alumnado en lectura o escritura si no los conocemos (especialmente el alumnado de origen inmigrante, con una cultura que tiene un código muy distinto, como el chino el árabe)?

Tenemos que buscar maneras de incorporar el conocimiento que los niños traen en el conocimiento que reciben en la clase. Hay muchas estrategias para integrar los conocimientos que ellos traen y lo que necesitan adquirir a lo largo de la escolaridad. No se trata de hacer una sustitución. Hay maestros que preguntan: «¿Qué lengua hablas?». Con esta pregunta y su respuesta hacen algo.

El tema fundamental es si vivimos la diferencia (entre nuestros conocimientos y los conocimientos de los demás) como aliada o como enemiga, como una ocasión de aprendizaje o como un problema. Y, de hecho, la posibilidad de comparar entre lenguas, de traducir, de parafrasear, son trabajos lingüísticos de primera línea que podemos aprovechar como situaciones de aprendizaje. Pero, para ello, el maestro tiene que decir «aquí tengo un tesoro», y no «aquí tengo un problema».

¿Crees que tenemos que confiar más en el aprendizaje autodidacta de los niños y no pautar tanto las actividades de lengua en la escuela?

Los niños y las niñas son autodidactas en el sentido de que aprovechan lo que tienen a su alcance. A veces, hay diferencias entre lo que el maestro piensa que está enseñando y lo que el niño o la niña está aprendiendo. Eso no significa que el maestro no deba tener contenidos claros que transmitir, y recursos de todo tipo que le ayuden a organizarse.

Hicimos un trabajo sobre las interacciones en el aula (es decir, cómo se transmite y cómo circula la información en el entorno aula) en educación infantil y en primero de primaria. Vimos que el porcentaje de interacciones iniciadas y sostenidas por la maestra es el 80% del total. En cambio, las interacciones entre los niños donde circula información sobre la lectura y la escritura son prácticamente inexistentes. Es cierto que existe mucha interacción entre los niños, pero por cuestiones que llamamos de socialización. La idea, por tanto, es muy simple: buscar oportunidades para el aumento de la interacción entre los niños en torno a los contenidos que están trabajando en el aula. El maestro tiene que convertirse en observador; si está tan ocupado gestionando toda la información, es muy difícil que tenga idea de lo que está ocurriendo realmente entre los niños.

Los maestros nos sentimos más seguros si tenemos las actividades programadas, pero ¿lo que nos hace sentir más seguros es lo que genera un mejor aprendizaje?
Influye. Si un maestro está seguro de que lo que está haciendo está bien hecho, eso influye en la calidad de su enseñanza. Todos tenemos alguna historia en la que algún maestro, aunque su método fuera muy tradicional, consiguió muchísimo. Pese a todos los progresos pedagógicos, tenemos la variable cualitativa personal, que no tengo ni idea de cómo se crea, pero que incide.

¿Aquí es importante la formación permanente?
Sí. La formación permanente y también el maestro que escribe y lee como adulto, y muestra un interés por relacionarse con el mundo de los libros. Si un maestro no se relaciona con tareas de lectura o redacción con placer y con gusto, ¿cómo podrá transmitir eso, cómo podrá proponer tareas? La formación del maestro es importante, pero no sólo en cuestiones técnicas, sino en aquello que llamamos apertura. En el momento en que estamos, tenemos que procurar más una base amplia que un consumo de técnicas específicas.

¿Metodologías como el trabajo cooperativo podrían ser más adecuadas?
Lo que piden es más individualización, más trabajo en grupo. Eso no quiere decir que el maestro no sepa qué ocurre. El maestro participa en algún grupo, o en otro, pero tiene la posibilidad de escuchar. Con esta información, que es muy interesante, puede tener un retrato mucho más completo de cómo va todo el contenido que está ofreciendo en el aula.

Decir que el trabajo en grupo es importante y también la observación del maestro no es nada revolucionario. Pero, de la radiografía que nosotros obtengamos, no podemos decir que es lo que está instalado en las aulas. Todavía el esquema habitual de comunicación es maestro-grupo. La información se transmite del maestro a los niños, y no se discute. Ni entre el maestro ni entre los niños. Y éste es un punto de reflexión importante.

Si no se acompaña bien este trabajo, el funcionamiento puede ser un poco caótico…
Sí, puede ser caótico en algunas aulas, pero probablemente no lo será si se ha hecho parte de la rutina del aula. El caos se genera porque los niños preguntan. Cuando el niño llega al grupo teniendo claro exactamente qué tiene que hacer, y sabiendo dónde puede encontrar el material, eso no ocurre. También tiene que existir una continuidad; si no, cada vez tienes que dar nuevas instrucciones. La única posibilidad de obtener una autonomía con un cierto orden es con una

claridad de instrucciones.

¿Qué aspectos básicos no podemos dejarnos nunca en infantil y en primaria en la pedagogía del proceso de alfabetización?

Primera cuestión: el término «alfabetización» es un poco estrecho, yo diría «saber de letra».

Hay muchas ocasiones dentro y fuera del aula que se pueden aprovechar como acontecimientos alfabetizadores: eventos públicos, programas de trabajo, obras en la escuela… Es importante tener en cuenta que, en la propia escuela, hay muchos interlocutores potenciales (no siempre ha de ser el maestro el único) para escribir, leer, pedir información, etc.

La segunda cuestión es aumentar la interacción en el aula entre iguales, con el uso de diferentes materiales técnicos. Una cosa tan simple como explorar el teclado y ver qué sale, y empezar a diferenciar los signos que son letras de los números pone en contacto el conocimiento de los niños con los diferentes sistemas.

Y tercera cuestión: el secreto está en los maestros. ¿Qué quiero decir con esto? Un maestro imaginativo, interesado y dispuesto a probar, a arriesgarse…

Con respecto a las evaluaciones, ¿los indicadores que utilizamos son los óptimos (control de la velocidad lectora, control ortográfico, etc.)?

Las evaluaciones son fundamentales. Esto viene del campo de la investigación, de algunos estudios que ponen mucho el acento en estos indicadores como predictores de la identificación de palabras. Es fundamental contar con evaluaciones serias objetivas, fundamentadas en investigación, pero todavía no está claro realmente cuál es la relación entre el trabajo en el aula y el éxito en las tareas o en las evaluaciones.

Pero sí hay escuelas que trabajan de una manera concreta, y cuando pasan las CCBB tienen mejores resultados…

Te daré un ejemplo entre ortografía y calidad textual: hay trabajos que dicen que uno de los predictores más importantes de calidad de un texto escrito es el conocimiento ortográfico. Niños que tienen una buena ortografía, dado que no han de perder energía en pensar cómo se escriben las palabras, tienen más posibilidades de obtener un texto mejor, una redacción mejor. Es cierto, cuando consideras mejor que haya más cantidad de texto. Pero eso significa que los que no tienen problemas de ortografía son capaces de producir textos más largos, con más palabras. Y uno de los evaluadores de calidad textual es la extensión del texto. Ahora bien, si evalúas la organización de ideas o el tipo de vocabulario u otros indicadores de contenidos y organización, no encuentras la misma relación.

Un problema es que a veces utilizamos la evaluación para orientar el trabajo de aula, y estamos haciendo trampas. Si el maestro sabe que fluidez y lectura e identificación de palabras se tiene que evaluar, se avanza; pero no sabemos si se avanza en el conocimiento y en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Informes como PISA y PIRLS ponen de manifiesto que en el Estado español nuestro alumnado tiene grandes dificultades en el manejo de la información escrita.
Sí, pero fíjate: las evaluaciones de PISA y PIRLS no buscan fluidez, buscan coordinación y utilización de una diversidad de fuentes de información. No son pruebas de aspectos mecánicos, tienen muchos niveles. Así pues, tenemos que buscar cómo alcanzar estos objetivos, no sólo los más básicos.

O sea, ¿que tenemos que mirarnos bien estas evaluaciones?
Sí. Si nos las tomamos muy en serio, vemos que abren el trabajo a una diversidad de materiales de textos. Es realmente lo que se está evaluando, sobre todo en PIRLS. Es un trabajo de gestión de diferentes fuentes de información, no sólo hay pruebas de habilidades básicas, hay una gestión mucho más profunda de la información. Tenemos que mirar estas evaluaciones con la idea de qué se está pidiendo. Estas pruebas están bien construidas, porque contemplan un gran abanico de habilidades.

Dices que las actividades no estrictamente lingüísticas, por ejemplo, el trabajo por proyectos, generan más aprendizaje que el trabajo propiamente lingüístico.
A condición de que no se trabaje como un esquema fijo. La idea es utilizar el proyecto como una aventura, más allá de una asignatura, que se organiza con los niños y niñas y que genera preguntas nuevas y diferentes en cada proyecto. Yo pienso que es posible, lo hemos visto, hay escuelas que lo hacen, que lo están consiguiendo, y los resultados son buenos.

¿Hay que apostar por la lectura para alcanzar el éxito académico?
No creo que haya nadie que quiera apostar por la lectura y la escritura únicamente para obtener éxito académico. Éste es un beneficio secundario. Además de desarrollar sus capacidades lingüísticas, cognitivas y de pensamiento, tendrá más posibilidades de conseguir éxito académico en aquellas especialidades que premian el conocimiento lingüístico. Comunidades enteras han hecho esfuerzos enormes para acceder a la alfabetización universal, y no lo han hecho solamente por tener éxito académico. Por otro lado, existe una correlación alta entre el desarrollo lingüístico y el éxito académico, pero el éxito académico no

depende únicamente del desarrollo lingüístico.

¿Cómo podemos incluir las ideas espontáneas de los niños y niñas en nuestras programaciones?

La idea es cómo tener en cuenta todos estos aspectos que tienen que ver con la lectura y la escritura y que tienen que trabajarse de manera integrada, y, sobre todo, de manera interesante. Ahora, por ejemplo, estamos trabajando el uso didáctico de los chistes. ¡Es fantástico! Tenemos un corpus de producciones lingüísticas de niños y niñas sobre qué vocabulario producen en diferentes campos semánticos, cómo explican chistes, cómo definen palabras, cómo recomiendan películas, etc. Es de público acceso, cualquier maestro puede entrar en el corpus y consultarlo. Es un auténtico retrato de las posibilidades lingüísticas de los niños, y con eso se pueden llevar a cabo tareas lingüísticas muy interesantes.

Entrevista realizada por **Eva Martínez Pardo** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 218, pp. 53-57, en enero de 2013.



Baiba Krumins Grazzini

Baiba Krumins Grazzini es directora de Fondazione Centro Internazionale Studi Montessoriani (Bergamo, Italia), directora de formación de AMI (Association Montessori Internationale) desde 1992 y miembro del comité pedagógico del AMI desde 2004. Es autora e investigadora en numerosos artículos y proyectos sobre la educación Montessori. Se muestra completamente confiada en las capacidades de cada niño: «En lugar de intentar imponer nuestras ideas sobre lo que un niño debe aprender, deberíamos entender qué es el desarrollo natural».

«Hay un maestro interior en cada niño»

Libertad, autonomía, respeto. Palabras que siguen resonando intensamente entre el profesorado inquieto, que busca alternativas a una educación desorientada. ¿Y si se tratara de regresar a los orígenes de la renovación pedagógica? Después de una larga jornada de formación,[1] Baiba Krumins Grazzini nos atiende, dispuesta a explicarnos por qué muchas de esas respuestas las dio Montessori hace más de cien años.

Usted considera que uno de los puntos de partida de la pedagogía Montessori es que para comprender psicológicamente a un niño hay que tener una comprensión profunda de las diferentes etapas de desarrollo.
Sí, Montessori consideró que, para alcanzar la madurez, el niño pasa por cuatro planos de desarrollo, que van desde el nacimiento hasta los 24 años, en etapas de unos seis años: desde el nacimiento hasta los 6 años se consideró infancia; desde los 6 hasta los 12, niñez; desde los 12 a los 18, adolescencia; y de los 18 a los 24, madurez. Ella denominó a todo este proceso el ritmo constructivo de la vida, que sería lo mismo que el ritmo de desarrollo. Un individuo es muy diferente en cada una de las etapas del desarrollo, esta es una realidad muy importante de la que hoy en día nadie habla.

En ocasiones se trata a los niños como pequeños adultos, sin tener en cuenta estos diferentes momentos del desarrollo.
Exacto, esto es muy cierto. El niño ha de tener la libertad de vivir cada etapa como un mundo en sí mismo. El plano de la infancia, desde el nacimiento hasta los 6 años, está dividido en subplanos, y cada uno constituye un mundo por sí mismo. El niño tiene que vivir plenamente en las condiciones adecuadas o en un ambiente preparado adecuadamente.

De esta manera, ¿quizás podrían ser más autónomos?
Ocurre muchas veces que, quizá sin darnos cuenta, los adultos pretendemos dominar al niño, cuando el niño lo que necesita es espacio para liderar su propia vida. La idea central del contexto Montessori es proporcionar libertad al niño y

eso significa que no hay un adulto detrás del niño todo el tiempo diciéndole qué tiene que hacer, qué hace bien o qué hace mal. Otra idea importante es que el niño no está solo en ese contexto. Hay muchos otros niños de los que aprender.

Esta es una idea importante respecto a la socialización…
Y es importante que no sean de la misma edad, que el contexto sea más natural, como dijo Montessori, más parecido a una familia.

¿Cómo encaja esta idea de libertad con los objetivos curriculares?
Si proporcionas libertad, significa que realmente confías y tienes fe en ese niño. El desarrollo no se produce de una manera aleatoria, ni tampoco podemos decir que el niño es una pieza de barro que debemos modelar. Hay un currículo dentro de cada niño, hay un maestro interior en cada niño. El niño tiene un trabajo que hacer, este tiene que ver con su autodesarrollo y debe hacerlo de acuerdo con el programa que la naturaleza le ha dado. Si queremos contribuir a un desarrollo sano y normal, para tener individuos felices y saludables, lo mejor es trabajar a favor de la naturaleza, no en contra. Esto es entender qué es el desarrollo natural, lo que significa no imponer nuestras ideas sobre lo que un niño debe aprender a cierta edad.

A pesar de que Montessori se estudia en la universidad, ¿cree que su punto de vista es frecuente en nuestro contexto educativo?
La cuestión es cómo interpretamos lo que dijo ella realmente. Definitivamente el adulto juega un papel muy importante con respecto al desarrollo del niño, ya que es él quien crea y construye el ambiente que rodea al niño y en el que el niño se desarrolla. Sabemos que el niño aprende y se desarrolla por medio del trabajo, de un trabajo que requiere del máximo esfuerzo y toda su concentración. Esto significa que, cuando el niño trabaja de esta forma, ya está aprendiendo y se está desarrollando a sí mismo. Pero esto no necesariamente sucede de forma inmediata, ya que, incluso cuando damos las condiciones adecuadas, debemos esperar y ser pacientes, a cada niño le llevará su tiempo. Es una motivación interna la que desencadena este fenómeno del trabajo, algo en el ambiente preparado tiene que motivar al niño desde dentro para que él pueda alcanzar la concentración.

¿Qué significa preparar las condiciones adecuadas?
Significa preparar un ambiente físico con acceso al exterior para poder tener contacto con la naturaleza; significa tener materiales y objetos que permitan al niño ser activo y trabajar; objetos que constituyan una realidad para él tales que le permitan trabajar tanto con sus manos como con su mente; y por supuesto, el

niño necesita de más niños, lo que conocemos como el ambiente social.

Montessori defiende que somos una unidad funcional. Por lo tanto, el trabajo para la mente significa también trabajo para las manos. Los niños aprenden a través del trabajo con sus manos y en realidad un niño pequeño, como dijo Montessori, piensa con las manos.

Hoy en día emergen temas como la hiperactividad, las prisas. ¿Cómo acoge esto la pedagogía Montessori?

También está la cuestión del tiempo, alguien me dijo una vez: «Si quieres que tus niños sean rápidos en el futuro, sé lento ahora, ralentiza». Debemos proteger al niño de toda la prisa y el apuro de la sociedad moderna. En nuestras sociedades modernas esperamos que todo sea de inmediato, tenemos el café instantáneo, el té instantáneo, los restaurantes de comida rápida, la comida para llevar, el transporte veloz, la lectura rápida, etc. Pero es una realidad que el desarrollo requiere de tiempo, mucho tiempo. ¿Esperarías que una semilla se vuelva árbol de forma inmediata? La naturaleza tiene sus tiempos y sus ritmos, y debemos respetarlos. Lamentablemente, cada vez es más difícil. Llevamos vidas dominadas por el tiempo y el ambiente que hemos construido es poco apropiado para los niños. Por lo tanto, deberíamos ofrecerles ambientes protegidos que salvaguarden su autonomía, que les den tiempo para que puedan trabajar en paz en su autodesarrollo.

Montessori daba gran importancia a la calidad de los materiales, pero ¿qué pasa con los recursos multimedia?

Montessori pone énfasis en la realidad. La realidad virtual no te permite hacer, no te permite ser activo. ¿Qué pueden hacer tus manos con ella? ¿Qué movimiento se requiere?

Decía antes que los niños piensan con las manos…

Exacto, y aprenden a través de su propia experiencia. Mirar una pantalla no constituye una verdadera experiencia activa, ni siquiera el lenguaje puede ser enseñado a un niño pequeño a través de una pantalla. Cuando el niño es algo mayor, podemos tener un ordenador en la clase, solo uno, para hacer trabajos de búsqueda de información, especialmente para las edades de los 9 a los 12 años. Solo tenemos una copia de cada material, no duplicamos nada. El ordenador es como algo más del material, solo hay uno, y se tendrían que establecer turnos para usarlo.

Conocemos mejor lo que Montessori ha aportado a la etapa infantil, ¿qué puede ofrecer en la etapa primaria?

Mucho. El problema no es que Montessori no investigara acerca de esta etapa, sino que en su momento no se publicó tanto. Por eso, los cursos de formación son tan importantes. La mayoría de los libros publicados son sobre la infancia, el primer plano de desarrollo. Sin embargo, actualmente tenemos más escuelas para estas edades y, por lo tanto, más experiencia con niños mayores.

De hecho, cuando habla de libertad, autonomía…, podemos hablar también de esos valores en la escuela primaria, aunque los materiales serían muy diferentes.

Por supuesto. La independencia plena tiene que ver con el desarrollo y adquirir independencia también requiere tiempo. Hay diferentes tipos de independencia relacionados con los distintos planos de desarrollo: hay una que es adecuada para los niños pequeños, otra para los niños algo mayores, una que debe desarrollarse en la adolescencia y así consecutivamente.

Conforme el niño crece, durante la etapa de 6 a 12, debe convertirse en alguien independiente de pensamiento; en relación con esto también está el código moral. Todo lo que hasta ahora daba por sentado ahora puede ser cuestionado: los valores, las creencias…; todo lo que tenga que ver con el código moral debe volverse individualizado. Lo que llamamos educación cósmica no solo ayuda al niño en su desarrollo mental, sino que ayuda desde el punto de vista moral. La educación cósmica también provee condiciones que favorecen que el niño sea cada vez más independiente. Por ejemplo: pueden salir y entrar, no tienen por qué estar atrapados en un aula. No queremos que los niños deseen huir de la escuela o que se sientan aburridos; sin embargo, no solo tienen que poder salir con sus pies, también han de poder salir con la mente para explorar un ambiente que solo se puede percibir con la imaginación. El going out ayuda al niño a volverse independiente, pero es un privilegio que requiere una preparación y un sentido de responsabilidad.

¿Qué puede aportar Montessori a la educación actual?

Muchas cosas. Sobre todo, lo que me apasiona, como a todos los montessorianos, es promover el desarrollo del individuo. A pesar de que tenemos leyes universales de desarrollo dadas por la naturaleza, cada individuo es único y esto es lo más importante. Físicamente todos tenemos ojos, nariz y boca; sin embargo, todos somos únicos y lo mismo sucede psicológicamente. Para permitir que el desarrollo individual sea óptimo debemos poner la personalidad humana en el centro de la educación y no creo que la educación moderna actualmente lo permita. El enfoque Montessori aún no es bastante conocido ni se ha implementado lo suficiente, hay muchas cosas por hacer todavía.

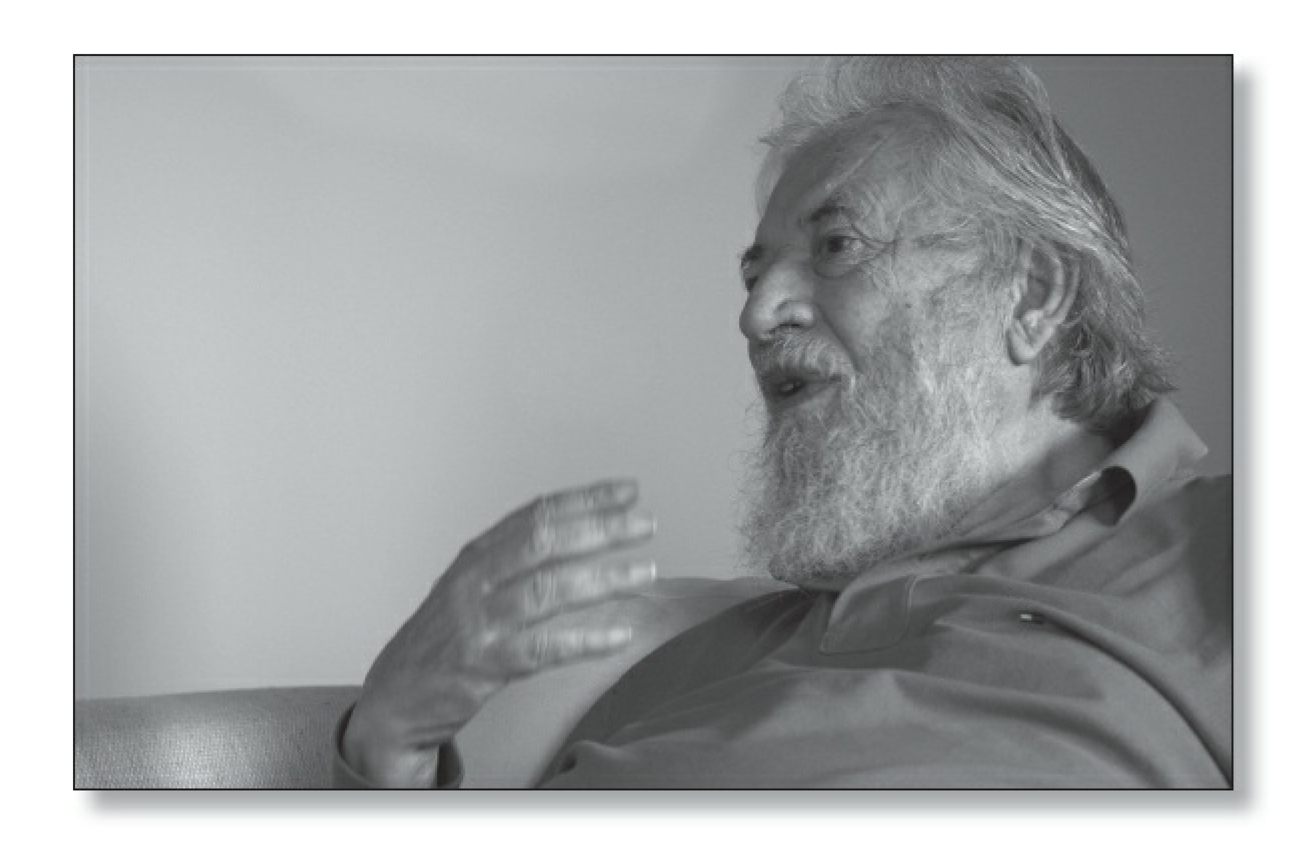
¿Cuál es el rol del maestro según el enfoque Montessori?
Preparar el ambiente adecuado, que cambiará de una edad a otra. Debe ofrecer libertad al niño: una cosa es pensarlo y otra es hacerlo realmente. Esta libertad no quiere decir una libertad ilimitada, es una libertad dentro de un ambiente preparado. El maestro debe ser un vínculo entre el niño y el trabajo con el material, y entre los niños y la cultura. La maestra debe mostrar cómo utilizar el material y ofrece a los niños diferentes tipos de libertad. Por ejemplo: la libertad de escoger su propio trabajo o actividad, de hacer las cosas por sí mismo, de pensar por sí mismo, de continuar trabajando en una determinada actividad hasta que esté satisfecho, la libertad de ver sus propios errores y autocorregirse. Con el enfoque Montessori los niños pueden percibir por sí mismos si han cometido algún error, esto quiere decir que no necesitan de un adulto que se los señale constantemente. Es interesante poder descubrir tus propios errores, pero es deprimente tener a alguien siempre mostrándote cuáles son estos. El maestro debe observar a los niños, debe saber cuándo ser activo y cuando ser pasivo, porque lo más importante es que los niños sean los que actúen (sean activos) en el ambiente, al final nuestra meta es que los niños trabajen activamente para alcanzar su autodesarrollo.

Esta manera de trabajar necesita un maestro muy bien formado…
Sí, efectivamente. El maestro debe saber cómo y cuándo mostrar algo, y estar dispuesto a hacerlo una y otra vez. La maestra en primaria debe estar preparada para contar todas las historias una y otra vez. Algunos niños empezarán a trabajar antes; otros necesitarán más tiempo. Paciencia y confianza, esas son las virtudes de un maestro o maestra Montessori. Pero nuestra sociedad no es muy paciente, queremos resultados inmediatos…

Cien años más tarde…
Un amigo me dijo hace poco: «Montessori está ya pasado de moda, ¿no?». Mi respuesta fue: «¿Comer está pasado de moda?, ¿lavarte está pasado de moda…?». Esto significa que Montessori es más que un método, se trata del desarrollo de los niños. ¿Cómo puede el desarrollo de los niños estar pasado de moda o resultar anticuado? El enfoque Montessori evolucionó de la observación de los niños y las niñas. Y la neurociencia confirma hoy en día los descubrimientos de la doctora Montessori. Lamentablemente hay un gran abismo entre todo lo que está siendo descubierto por la comunidad científica y el sistema tradicional educativo.

Entrevista realizada por Miquel Àngel Alabart y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 221, pp. 56-59, en mayo de 2013.

1. La Jornada sobre Pedagogía Montessori, celebrada el 25 de enero de 2013, fue organizada por la Universidad de Vic (Barcelona), la Asociación Montessori de España (AMI) y el Montessori Institute of San Diego (MISD), con la colaboración de la Association Montessori Internationale (AMI). Agradecemos a la organización, especialmente a Anna Julià (AME), su colaboración para hacer posible la entrevista.



Claudio Naranjo

Lleva más de 40 años proyectando métodos para el desarrollo y el crecimiento personal desde una perspectiva humanista; en este ámbito, Claudio Naranjo (Chile, 1932), es una de las figuras más relevantes de nuestro tiempo, y ha ejercido una importante influencia en la transformación del proceso educativo y de lo que entendemos por educación. Discípulo de figuras como Fritz Perls, Naranjo es un referente mundial para todos aquellos que entienden la educación como un proceso que nos hace sabios, libres y, sobre todo, más humanos. Entre sus obras más conocidas, Cambiar la educación para cambiar el mundo (2013) y Sanar la civilización (2011), ambas en La Llave, además de numerosos tratados sobre psicología y desarrollo personal (www.claudionaranjo.net).

«Quien más sabe de educación son los educadores»

Cualquier profesional que entienda la educación como un proceso continuo para el desarrollo humano conoce las aportaciones de Claudio Naranjo. En los tiempos convulsos en los que intentamos navegar sin naufragar demasiado, conversamos con él sobre el sentido de nuestra práctica y sobre las necesidades que la educación actual plantea. Su voz crítica pero a la vez confiada y esperanzadora, nos presenta un reto importante, urgente e ineludible: transformar profundamente la educación para que las personas de hoy construyan un mañana mejor.[1]

Es usted defensor de una educación humanizadora. ¿Podría definirla brevemente?

Un primer paso hacia una humanización de la educación sería lograr detener este progresivo alejamiento de las humanidades. Pretendieron ser humanizantes. Hoy en día se han academizado y han perdido este antiguo poder. Por ejemplo, cuando se lee La Odisea, no como el viaje del alma sino con intereses filológicos o históricos, se pierde el asunto. Así ha pasado con muchas de las humanidades que se transformaron en objeto cultural, en un barniz que otorga estatus.

Otra cosa fundamental sería que se tome en serio el hecho de que hay una normativa internacional de la Unesco que dice que la educación debe servir para lo emocional, para lo interpersonal, para convivir. Eso no se hace porque nadie sabe hacerlo. Sin embargo, se siente fuertemente que hay que crear un espacio para lo emocional.

¿Y qué es lo importante en lo emocional?

A mi entender, la inteligencia emocional debería servir para sacar a la gente de su dependencia a las emociones negativas, destructivas, neuróticas. La gente es arrogante, ambiciosa, se mueve por intereses muy personales. Pocos viven el bien común y estas emociones se comen toda la capacidad de las personas para sintonizar con algo más grande.

¿Es la escuela un lugar para hacer psicoterapia, aunque sea

humanista?
Se ha querido tener una distancia entre educación y psicoterapia y ha sido de orden casi político. La división de los campos ha sido una cuestión competitiva, parte del espíritu de nuestro sistema, y le ha hecho mal a la educación. No se puede hacer educación emocional sin hacer algo un poco terapéutico. Hay que desarrollar el amor en distintos matices.

¿Desarrollar el amor, en los tiempos que corren? Tenemos mucho trabajo y cada vez menos recursos…
Es casi una palabra prohibida en la educación y en la burocracia. A veces se quiere hacer educación emocional sin mencionar el amor, como si el amor no fuera la emoción más importante de los humanos. Los educadores están muy ocupados, están muy desprendidos, muy desilusionados, muy enojados con el sistema.

Bueno, después de lo que ha llovido es legítimo…
Para el espíritu del sistema no lo es. La educación actual parece diseñada como para mantener a la gente estúpida, porque les quita a los niños el deseo de aprender.

Quizás nosotros también lo perdimos…
Eso es cierto.

Y ¿cómo contagiar algo que no tienes?
El pecado de la educación ha sido enseñar, hemos tenido demasiada fe en que la manera de que el otro aprenda es enseñar. No es cierto. Es como querer enchufarle alimentos a un niño cuando todavía no tiene apetito.

Unos alimentos que después va a necesitar, el sistema se los va a pedir. ¿Quién es el primero en no darlos?
¡Eso es! La situación se plantea de tal forma que los padres, que supuestamente son los que más quieren a los hijos, son los que más quieren que vendan su alma al diablo. Por su propio miedo. No quieren que sufran en el futuro, por falta de trabajo. Y no miden lo que significa rendirse al sistema.

Ha afirmado en alguna ocasión que hay que cultivar la espiritualidad en la escuela.
Sí, el problema es que la espiritualidad ha estado demasiado confundida con la religión. Habría que presentar un destilado de la espiritualidad universal, en lugar de doctrinas y dogmas. Y algo experiencial también como formas de meditación

elementales o el silencio.

Insistimos: ¿es la escuela el lugar para hacer eso?
Hay que darle prioridad al desarrollo humano, y no a la producción. En el fondo únicamente se les enseña a pasar exámenes. Habría que darles lo que necesitan para su desarrollo, para que sean humanos.

Nosotros aprendimos a base de pasar exámenes…
Sí, claro. La costumbre pesa mucho, pero habría que enseñarles a los educadores a ser capaces de inculcar otras competencias además de las usuales.

¿Cómo hacer eso en la escuela si no lo hemos hecho nunca?
El educador ha sido educado de forma demasiado académica. No se le ha dado ocasión de crecer para que también pueda ayudar a otros a crecer. Hay que poner en juicio la educación superior. El que entra en la escuela de educación tiene una vocación que es similar a la vocación materna. Es una vocación de ayudar, de contribuir al desarrollo de otros. Y se ven metidos en un sistema muy patriarcal, en el que educar es confundido con enseñar o con instruir.

Pretendemos educar y estamos en realidad robando la oportunidad de crecer a las personas. El sistema de calificaciones es una manera de enseñar a la gente a aprender por motivos extrínsecos. El mecanismo del premio y el castigo, que consiste en que uno va a tener o no la ventaja suficiente para trabajo futuro o la ventaja de llegar al mercado laboral, hace que se aprenda por motivos equivocados. Hoy se habla mucho de la muerte de los valores. ¿Qué valores pueden existir cuando el aprendizaje es tan mercenario, cuando el aprendizaje es para sacar buenas notas?

El siempre controvertido tema de la evaluación… ¿cómo saber si se aprende lo que enseñamos?
La instrucción no atiende al desarrollo personal o emocional, al desarrollo de otras capacidades como la libertad, que es la que más sufre. Estamos teniendo una escuela para domesticar, para criar personas tal y como el sistema las quiere. Tenemos un sistema en crisis, un sistema perverso y problemático. Se necesitaría una nueva consciencia para cambiar y una nueva educación.

La conciencia pide unas cosas y el sistema otras difícilmente compatibles…
La conciencia colectiva pide algo más sensato de lo que pide el sistema. ¿Por qué el sistema es tan inerte, tan estúpido? No lo sé, pero sospecho que tiene que ver con las consideraciones económicas.

En el mundo educativo hay quien crea tendencia fácilmente: desde el periodista simpático hasta el sociólogo experto tienen teorías sobre educación que los educadores incorporamos en nuestro día a día.
Yo diría que los que más saben de educación son los educadores, ni siquiera las autoridades administrativas. Deberían empezar a apropiarse de la educación, a tener una voz más unificada y más fuerte, resistir algunas de las directivas que vienen dictadas y que son peligrosas. Es un buen momento para que los educadores tomen más fuerza. La educación no es solo para los jóvenes, es para el mundo de mañana.

Pero somos la parte técnica del sistema: formación inicial breve, estatus técnico, sueldo técnico…
Ustedes pueden pedir educación emocional o formación experiencial que complemente la formación académica. Yo he estado ahora en Sevilla, entre público de 2500 personas, había un 80% de educadores. Un taller sobre el amor.

¿No es en su búsqueda, durante los primeros años, cuando nos convertimos en quienes somos?
Es la emoción que caracteriza el vínculo con la madre, la que define después el deseo de aprender. El amor admirativo a los padres en la infancia hace que uno quiera imitarlos. Para un niño chico empieza por imitar el lenguaje y sigue con otras cosas. Debería cultivarse el amor admirativo y eso es poco posible cuando en lugar de valor hay precio. Vivimos en un mundo de precios, los valores están olvidados. Y una humanidad sin valores es una humanidad deshumanizada.

¿Qué opina sobre las nuevas tendencias que persiguen que los niños sean emprendedores, que desarrollen su inteligencia o habilidades ejecutivas?
Creo que es importante que seamos seres productivos, pero es aún más importante que seamos seres, que seamos. Hoy en día es muy común un tipo de hombre o mujer que está tan enfrascado en la producción que no sabe qué es el sentirse ser. Somos pequeños, estamos necesitados de ser y buscamos toda clase de cosas para llenar esa hambre de ser. Todos nuestros vicios son eso. Deberíamos ser emprendedores, sí, pero desde una plenitud humana.

¿Cómo enseñar a ser en la escuela?
No hay que caer en el error de que la enseñanza quiera un deseo de no aprender, de no escuchar. Como Freire criticaba, mientras más soy yo, el maestro, el banco central de la información, más creo en el otro una imagen de no saber. En vez de eso, el maestro debería dar una imagen de no saber, ser un ejemplar.

Y ¿no nos va a dar miedo perder la autoridad?
Ahí está la cosa. La gente está muy apegada a la autoridad. Cree que sin autoridad no tiene autoridad. Y la verdad es que si uno se despoja de la autoridad postiza, el mundo le concede una autoridad natural, la que se merece.

Hay que apoyarse en otro tipo de autoridad: la autoridad de que uno es honesto, de que tiene intereses amplios, de que uno está vivo, de que se relaciona bien con el otro…

Sabemos que la relación con los padres tiene un impacto importante en el desarrollo y el crecimiento personal.
Todos tenemos problemas pendientes con nuestros padres. Tenemos mucha rabia con ellos que ni siquiera la gente conoce conscientemente, y toda nuestra rabia con la gente adulta es eco de eso. Si yo tengo rabia con mi madre, tendré rabia con cada una de mis parejas; si tengo rabia con mi padre, todos mis jefes estarán marcados por esa rabia. Se limpia mucho la vida afectiva si se repara la relación con los padres.

El eneagrama, que usted impulsó, es una buena herramienta para comprender e intervenir adecuadamente. Cada vez es más conocida, incluso en Internet hay test disponibles.
Los test de Internet son muy malos. Fueron filtraciones de mi trabajo que produjo gente mercantil que no llegó a aprender demasiado. Tampoco estoy muy seguro de que sea bueno enseñar a un niño a identificarse como esto o aquello.

La personalidad que desarrollamos es algo así como un refugio, una manera de defendernos si se nos amenazó, o si se nos negaron ciertas cosas. Aprendimos a ser diplomáticos o a patear para que se nos hiciese caso o a querer brillar excesivamente… Podría ser muy desesperante hacerle creer a un niño que tiene un ego, cambiarle el carácter porque no debería ser así, antes de que nazca su comprensión de los problemas de su vida. Pero es cierto que el profesor que conoce los egos de los niños puede hacer una mejor labor.

Pero sí que hay que ayudarlos a encarar su realidad y a sostenerla, y a mirarla…
Sí, pero se necesita una sutileza que no sé si tienen los que están tratando de hacerlo. Se necesita un saber hacer, y el haber pasado por alguna formación al respecto. Hay muchas cosas que el educador puede hacer, por ejemplo, la invitación a la expresión. ¿Los niños han contado en el colegio la historia de su vida alguna vez? Pueden aprender mucho intentándolo.

Hay vidas difíciles de contar…

El profesor puede acompañar esto sabiendo lo que hace, atendiendo al que llora, al que se enoja demasiado, al que necesita descargar… Se ponen en marcha procesos de autoconocimiento que son vitalizadores, que devuelven a las personas el contacto con su experiencia, que había sido prohibido. Si se le quita la libertad de expresión a un niño, se le quita poco a poco la consciencia de lo que está pasando. Aprende a reprimir. Crece y se deshumaniza. Se convierte en alguien que no sabe definir lo que siente, después de tanto de no poder expresar.

Un último mensaje para los educadores, por favor.
Los educadores sufren por el sistema en el que trabajan. Uno elige educar para ayudar, para servir, pero en un sistema que mantiene una educación enajenada y enajenante sufre porque no sirve. No es tanto porque no se le paga lo suficiente o por su reconocimiento. Los sindicatos piden otras cosas, pero no se reconoce que los educadores, para estar más felices deberían lograr cambiar la educación. Valdría la pena que se unieran todos en este gran sueño que es una educación transformadora porque no veo mayor esperanza para esta sociedad que va de peor en peor, que una mayor consciencia y mayor humanidad. Y la educación es la manera de lograrlo.

Casi nada. Tenemos trabajo en la escuela…
Y más que vendrá.

Pues manos a la obra, luz a la conciencia. Cambiar la educación no es cualquier cosa. Exige un compromiso honesto y profundo, una reflexión sobre nuestra práctica que va a echar por tierra muchas de las teorías que teníamos grabadas en la piel. Claudio Naranjo tiene razón: es trabajo, sí, mucho trabajo. Y un gran reto.

Entrevista realizada por **Eva Martínez Pardo** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 230, pp. 53-57, en marzo de 2014.

1. Las aportaciones de Claudio Naranjo en el mundo educativo pueden conocerse a través de la Fundación Claudio Naranjo, donde existen diversos espacios formativos y participativos a partir de los cuales los educadores pueden tener acceso a este trabajo y a esta manera de entender la educación. Las actividades de la fundación se desarrollan en diversas ciudades del territorio español y pueden consultarse en su página web: www.fundacionclaudionaranjo.com



Jaume Funes

Jaume Funes (Calatayud, Zaragoza, 1947) es psicólogo y educador, con una larga y sólida trayectoria de trabajo con niños y adolescentes. Su recorrido incluye la docencia, la formación de formadores, las responsabilidades como adjunto del Síndic de Greuges de Catalunya (Defensor de las Personas) y Secretario de Familias (2004-2007), así como la orientación y el asesoramiento. Sus análisis y propuestas han quedado reflejadas en libros como 9 ideas clave. Educar en la adolescencia (Graó, 2010) o El lugar de la infancia (Graó, 2008). Ha publicado también Álex no entiende el mundo (Montena, 2014), un libro para los adolescentes… y para los adultos que se relacionan con ellos.

«Construir la propia responsabilidad requiere poder equivocarse, poder probar, poder dudar»

Funes explica de sí mismo que no se cansa de escuchar a los adolescentes: le interesan, le mueven, una diría que verdaderamente le apasionan. Si algo distingue sus planteamientos, es la tozudez de querer comprender a los jóvenes y a sus causas, y la crítica a las soluciones fáciles y cerradas, a las sentencias sobre los jóvenes y a las incoherencias que exhibimos los adultos. Lleva toda una vida en ese compromiso. Por algo le llaman el apóstol de los adolescentes.

En las páginas de tu nuevo libro[1] late una idea constante: la de escuchar a los chicos y las chicas como paso previo a cualquier otro, y también como actitud. De hecho, afirmas que educar empieza por ahí, por mirar y escuchar, y que para eso se necesitan adultos adecuados, lo que llamas buenos traductores. ¿Cómo es un buen traductor?
En educación infantil o primer ciclo de primaria, un buen traductor es el que crea un ambiente en el que el niño, de acuerdo con sus características de etapa y edad, puede estar, expresarse, vivir. El buen traductor crea el entorno adecuado para que esto suceda, es un facilitador.

Eso es tan importante en primaria como en secundaria…
En secundaria todavía está más claro: si no aprendes a escucharles, ¿cómo vas a descubrir sus preocupaciones y sus intereses? Hay que saber que dependiendo de si el chico está solo o acompañado por otros compañeros, tendrá una respuesta u otra; luego, saber que lo primero que aprenden es a responder a un adulto y que probablemente te dirá lo que tú quieres escuchar. Si escuchas al grupo y no preguntas directamente, seguramente obtendrás una información más real. Por eso es importante crear el ambiente y las condiciones necesarias.

El educador debe saber observar antes que nada; luego, observar sistemáticamente; después, saber con qué claves interpreta lo que ha ido observando y registrando. A veces interpretamos con mucha rigidez o nos anticipamos o somos incapaces de desproblematizar.

Cuando afirmas que tan importante es lo que yo digo como lo que dice

el chico, se te podría objetar que el adolescente no tiene suficiente criterio, porque está en proceso de construirse…

Claro, porque consideramos que son seres en construcción, pero si fuese por los adultos, esa construcción no se terminaría nunca. Los chicos y las chicas no son «menores»; son niños de edades distintas a cada momento. «Menor» es solo un dato jurídico, pero no podemos obviar que la última palabra sobre su vida la tiene él. ¿No tiene suficiente criterio? Pues ayúdale a tenerlo, no le dejes solo con sus decisiones, acompáñale, pero no le prives de tomar esas decisiones.

Hablamos, pues, de responsabilidad…

Muchos adultos vamos trampeando entre dos opciones, pero no nos sirve ninguna de las dos: no tienen criterio ni responsabilidad, y entonces llega un día en que deben serlo del todo y para todo. Eso no puede funcionar. La otra opción tampoco: son responsables en un área, pero no pueden serlo en otra, o para lo que nos conviene son mayores, para lo que no, no lo son. Yo creo que la única manera es considerar que siempre son responsables y lo son para todo, pero de manera diferente en cada momento; por lo tanto, las respuestas que deben recibir de nosotros han de ser también diferentes a cada momento, justamente para que pueda construir su responsabilidad.

¿Podemos considerar que en cada momento poseen el criterio que pueden tener por su madurez… y también según el entorno en el que han crecido?

Sí. Tienen el criterio que pueden tener y que les hemos ayudado a construir los adultos. ¿Quién no tiene criterio? El que no ha tenido respuestas que le hayan ayudado a diferenciar lo que vale y lo que no. El criterio personal es una construcción derivada de la influencia educativa. Y en la adolescencia, construir la propia responsabilidad requiere poder equivocarse, poder probar, poder dudar.

En ese sentido, penalizar el error no contribuye a hacerlo…

Penalizar el error coarta la búsqueda y la empobrece. Y es muy habitual que no les permitamos probar casi nada. Hace años, cuando un niño salía de la escuela con la ropa sucia, algunos moratones, quizá un mordisco, se asumía eso como parte del aprendizaje, de la confrontación útil. Hoy, eso termina en los juzgados. Pero el niño necesita aprender de esa experimentación vital, y si no les damos oportunidades para descubrir, estamos limitando mucho las posibilidades de construir la propia responsabilidad.

¿La escuela que tenemos hoy evoluciona hacia una escuela actual, conectada con la vida?

Tenemos una escuela clasificatoria, cada vez más: chavales con su etiqueta cada uno, con una valoración de cuántos de cada tipo caben en el aula, y a cada uno se le aplica una receta. Luego, la escuela acepta distintos grados de diversidad, con apoyos y ayudas; pero en cuanto llegan a ESO, comprueban que en la adolescencia no solo hay distintos niveles escolares, sino también diversidad de adolescencias, diversidad social… y con todo eso, ¿qué hacemos? Los docentes dicen entonces que quieren dedicarse «a los chicos y las chicas que quieran estudiar». Finalmente hay la escuela inclusiva, suficientemente diversa y flexible para que quepan en ella las múltiples diversidades, que son aceptadas de manera estructural, no como una respuesta o reacción a unas cuotas toleradas, sino dándolas por descontadas, por definición.

¿Esa escuela inclusiva necesita, en especial, maestros que crean en ella?
Necesita eso y los medios adecuados, pero para mí representa mejor la sociedad y está más a su servicio, porque da por hecho que todos los chicos y las chicas son educables, y que la educación será el motor de desarrollo de todos esos chavales. La gran cuestión educativa actual es la gestión de la diversidad, por encima de cualquier otra cosa. La complejidad educativa es enorme, y lo que tú te encuentras en el aula es un conjunto de historias muy diversas que interactúan.

En el libro Álex no entiende el mundo, afirmas que los adolescentes tienen un dilema entre «cómo no ser uno más y a la vez ser como alguien». ¿Puedes ampliarlo un poco?
Cualquier adolescente tiene el convencimiento de que es único. Pero no puede ser él solo y tiene que parecerse a alguien. Su manera de ser está compuesta por imitaciones (aunque él lo niegue) y también de pertenencias, porque necesita el factor grupal. Necesita comprobar que lo que le pasa y lo que siente no es extraño, por eso necesita a los demás: para comparar, confirmar y hallar una forma compartida.

También afirmas que, en un mundo tan cambiante, hace falta «no dejar de pensar, sino pensar diferente». Para acompañarlos en un pensamiento flexible, por ejemplo, ¿podemos responderles en ocasiones con un «esto no lo sé»?
Absolutamente. Y también responderles: «No lo sé, para mí ahora la respuesta válida es esta, pero es posible que haya otras». Es verdad que los adolescentes siempre andan con el «depende» y no quieren encontrar a sus adultos de referencia con más «dependes». Necesitan que su profesor referente pueda

decirles: «Hoy lo veo así, pero estoy dispuesto a cambiar de idea si me demuestras otra manera». Eso da una seguridad que evita el relativismo total; todo no es igual, hay cosas que no cambian o que solo cambian parcialmente. Ellos reclaman adultos seguros, pero no inflexibles.

Entonces, los adolescentes buscan continuamente y los adultos debemos estar disponibles para aceptar todas sus preguntas. ¿Qué sucede si no preguntan?
Ellos se hacen preguntas continuamente y ojalá no dejen de hacerlo. Un adolescente que no se pregunta, ni por dentro ni por fuera, quizá haya llegado a la conclusión de que no sirve de nada. Es dramático comprobar que no confían en su tutor, que no creen que las respuestas que obtengan les puedan ser útiles.

¿Y si no preguntan ni a sus padres ni a su tutor?
También están los monitores del tiempo libre, los educadores del centro social, otros adultos referentes. Los padres deben garantizar que el chico o la chica tenga adultos cercanos que puedan ser preguntados. Si no, las preguntas las harán en las redes. Y los padres no pueden ser los únicos, porque tienen la responsabilidad y a la vez la tendencia a angustiarse. Los educadores pueden contextualizar y tener otras miradas.

Afirmas que para el joven no hay verdades absolutas, no se pueden heredar, se debe poder discutir todo y no hay nada que substituya la indagación personal.
Sí. Uno educa bien cuando, además de transmitir sus valores y criterios, educa para que cuando el chico o la chica sea mayor, pueda ponerlos en crisis. Que no significa rechazarlos, sino revisarlos y decidir desde lo que cada uno es.

En Álex no entiende el mundo también afirmas que hoy los chicos y las chicas no necesitan tanta información como acompañamiento.
Toda experiencia necesita un contraste para ser valorada. ¿Dónde se contrasta? Con un adulto con quien el joven no deba presumir, ni complacerle, y también trabajando con el grupo para que el propio grupo haga esa función de contraste, para que sea un lugar útil donde hacer sus comprobaciones. Lo que hay que evitar es que estén solos, por eso insisto en el acompañamiento. Debemos ayudarlos a discriminar, a distinguir, preguntándoles cómo registraron una experiencia, cómo se sienten con eso, sin juzgarlos.

Dices que «a protegerse, se aprende». Pero las conductas de riesgo inquietan y preocupan mucho...

Primero: a nadie le gusta que su hijo se autodestruya. Pero determinadas respuestas contra su voluntad y su lógica, por más que se intenten proteger, son inútiles. Segundo: pongamos el máximo de protecciones para que, sin evitar que se arriesguen, los costes derivados del riesgo se minimicen (ponte el casco, no bebas si conduces, etc.). Tercero: démosles recursos para gestionar el riesgo: un recurso es la información, otro es ver opciones felices y distintas, otro es comprobar la preocupación de los padres. Nuestros discursos son poco efectivos, pero las actitudes lo son mucho más: podemos decirles, sin histerias: «Hijo, esto a mí me preocupa mucho».

Si los ayudamos a pensar, a hacerse responsables y a decidir…, deberemos aceptar las decisiones que tomen, eso es un viaje de ida y vuelta, ¿verdad?

¡Pues claro! Porque vamos sembrando en una dirección y luego, pasado el tiempo, ¿nos quejamos de los frutos? No, debemos poder decirles que no compartimos su decisión, pero si hemos trabajado para que tome sus propias decisiones y se haga cargo de los resultados, nos guste o no la decisión concreta, ¡podemos alegrarnos!

¿Va en esa dirección el paisaje educativo que tenemos hoy?

Lamentablemente, va en sentido contrario. El mundo de los adolescentes y el mundo que dibujan las leyes no tienen nada que ver. Eso es ya muy antiguo: si la escuela o el instituto no tienen relación con la vida, muy difícilmente lo que propongan tendrá interés para los chicos y las chicas. No pasará de ser una domesticación como otra… y mi impresión es que adolescentes y escuelas están cada vez más alejados.

¿Qué te ha mantenido al pie del cañón durante estos cuarenta años de trabajo con niños y adolescentes?

De los jóvenes siempre aprendo cosas, siempre me han enriquecido mucho. Por otra parte, he visto y he trabajado con muchas adolescencias destrozadas; estos chicos y chicas se merecen alguien que se los mire de otra manera, no solo el psicólogo que los patologiza, un maestro broncas que quiere cambiarles y un policía que los ve como delincuentes. Otra lectura, otra mirada sobre ellos es fundamental para que tengan una oportunidad. Considero que hay dos claves para hacerlo: una, la mirada que tengas sobre el chico o la chica; otra, el poder y querer permanecer a su lado, como un adulto disponible durante un tiempo para acompañarlo.

Entrevista realizada por **Anna Ortiz** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 233-234, pp. 50-54 y en Aula de Secundaria, núm. 9, pp. 25-28, en julio-agosto de 2014.

1. Esta entrevista se realizó cuando se publicó Álex no entiende el mundo. De ahí la referencia constante a la última publicación de la persona entrevistada.



John Abbott

Ha sido maestro y director durante décadas en todo tipo de escuelas en el sistema público británico e irlandés. Tiene muy claro que los contextos en que ha crecido –las ruinas de los bombardeos de Portsmouth, las barriadas de Surrey, las excursiones con los escoltas– le han enseñado tanto o más que la escuela. Y tampoco lo dice por decir. Desde hace unos años, se dedica a estudiar y difundir los avances de la neurociencia que demuestran sus intuiciones y las de muchos docentes: que el aprendizaje motiva y es eficaz cuando se basa en la práctica y en el fomento de la autonomía. Es director del 21st Century Learning Initiative y creador de la iniciativa Responsible Subversives, red social que promueve iniciativas de aprendizaje para el siglo XXI.

«Los niños han nacido para aprender, no para ser enseñados»

¿Cuál es el sentido de la escuela en el siglo XXI? Para reflexionar sobre esta cuestión, John Abbott se remonta al origen de esta institución, en el siglo XVIII, para constatar que con su nacimiento empezó el declive de una etapa fundamental en la educación de los chicos y las chicas: la de hacer de aprendiz. Según él, la reflexión actual sobre el aprendizaje y las posibilidades de la tecnología deberían conducir a un replanteamiento de la escuela. Pero los obstáculos sociales y políticos no son pequeños. Invitado por el Consejo Escolar de Cataluña, nos recibe en el despacho de su presidente, después de unos días intensos de charlas y reuniones.

Su último libro en inglés se titula Sobreescolarizados pero subeducados: consiguiendo el equilibrio, y a menudo utiliza la metáfora de los niños en la escuela como «gallinas de jaula», contraponiéndolas a los «pollos de campo» que, según usted, deberían ser. ¡Toda una provocación! ¿Tan mal están las cosas?

La intención es provocar, claro está. En las últimas décadas, hemos visto un gran descontento en relación con la educación escolar, pero no acabamos de saber por qué se produce. Yo he querido ir mucho más atrás, y me he dado cuenta de que hasta mediados del siglo las escuelas significaban muy poco. Lo que realmente contaba era el aprendizaje, y lo que los padres querían era que sus hijos se hicieran aprendices de algún artesano realmente cualificado. Y si observas la historia de la revolución industrial, algunos de los primeros inventos vienen de artesanos en ejercicio. La primera máquina de vapor, e incluso el primer tren, no fueron inventados por científicos, sino por personas que trabajaban con vapor, con motores. Y fueron estas personas las que cambiaron la faz de Europa. ¡El problema es que, cuando esto ocurrió, los empresarios decidieron que no querían que sus trabajadores cualificados perdieran el tiempo enseñando a los aprendices! Decidieron que lo que había que hacer era explicarles qué tenían que hacer, aunque ya no se trataba del mismo «lujo» que suponía trabajar al lado de alguien cualificado. Así es como, a finales del siglo, las cosas empezaron a ir mal. De repente, la gente dijo: «¿Y ahora qué hacemos con estos chicos que vagan

por la calle?». Esta fue, literalmente, la preocupación. Y vinieron las iglesias, al principio, que pensaron que estos chicos «sin ningún sentido de la responsabilidad» acabarían cayendo en el crimen y el pecado. Entonces decidieron dar algo significativo a estos jóvenes, y así llegó la escolarización formal. Existe, pues, este componente religioso de salvar a los niños de la vagancia.

Pero una vez escolarizados, ¿algo les debía de aportar la escuela?
En los años veinte y treinta del siglo, en Inglaterra, el 70% aproximadamente de los chicos y chicas de 13 años estaban en la escuela, todavía. ¡Pero no veían el momento de salir de ella! Porque, básicamente, la encontraban aburrida. Por otro lado, las familias ricas también empezaron a querer que alguna otra persona se ocupara de sus hijos e hijas, porque también estaban muy ocupados, pero querían una educación adecuada para ellos, y así se inventó la escuela privada. Y lo que tenemos ahora, 200 años después, son niños y niñas que tienen una experiencia de la vida extraordinariamente secundaria, indirecta, sentados mirando a la gente, haciendo esto y lo otro… ¡El mundo les debe una vida!

¿Por qué cree que este tipo de educación que podríamos llamar «no real» les perjudica? ¿Tienen menos habilidades…?
¡Sí, y además deteriora por completo su actitud! Este es un problema real en todo el mundo industrial. Yo había sido director de instituto. Desde el principio, puse ordenadores en todas las aulas, ya en 1979. Y me di cuenta de que los ordenadores empoderan a los chicos y chicas para poder hacer cosas para las que no necesitan un profesor todo el tiempo plantado detrás de ellos. Tuve una reunión con el primer ministro, y le dije: «Tenemos una gran oportunidad ante nosotros; podemos ayudar a los niños y niñas a hacer cosas por sí solos desde muy pequeños». Y la respuesta fue, esencialmente, que eso complicaría las cosas, porque no estamos preparados para que accedan al mercado laboral más pronto. Por tanto, mejor que las escuelas tengan el control. No sé aquí, pero en mi país la demanda de la gente es: «Ocupaos de mis hijos porque estamos demasiado ocupados haciendo dinero». Y se trata de cubrir esta necesidad.

Diría que aquí es parecido. Pero entonces, ¿parece que el problema es más político o social que pedagógico?
Así es. Es un problema político, pero, si le sigues la pista, subyace un comportamiento muy ético, espiritual. Es decir, en primer lugar, ¿cómo vemos a los niños y jóvenes? ¿Como mano de obra para crear dinero? ¿O vemos que cada uno de ellos tiene una vida propia y deberíamos «equiparlos» para ser capaces de vivirla, para dar sentido al mundo? Yo creo que, cada vez más, lo que

se está diciendo es que nos tenemos que asegurar de que cada alumno y cada alumna sepan lo suficiente de algunas cosas para que sean capaces de encontrar trabajo. Y que nuestra labor es hacerles capaces de encontrar trabajo, para que así dispongan de dinero y puedan gastar y comprar cosas. Y que todo esto será bueno para la población.

Gallinas de jaula o pollos de campo…

Sí, por eso planteo este dilema, con esta imagen. Los pollos de campo, si te acercas a ellos, te pican. Y si intentas atraparlos se escapan. Pero, a menudo, nos encontramos con niños y niñas demasiado dóciles, como gallinas de jaula. Están preparados para seguir instrucciones. La ciencia nos dice que los primeros años el cerebro infantil es tan inquisitivo que, si podemos satisfacer esta curiosidad, más adelante se desarrollará mejor. Lo único que necesitan es alguien que les ayude a hacerlo. Por eso, en Finlandia, que es el país con mejores resultados en el mundo, literalmente no se permite que los niños entren en un aula hasta los 7 años. Evidentemente, ponen especial cuidado en generar situaciones de aprendizaje, por supuesto. Después, solo van a clase nueve años; la educación obligatoria se acaba a los 16. Pero, y aquí viene el pero, tienen los maestros mejor cualificados del mundo occidental.

Pero aquí tenemos mucha desigualdad, y la investigación señala que para los niños de familias desfavorecidas la educación infantil puede ser una manera de reequilibrar la desigualdad. ¿Qué piensa al respecto?

Se trata de un argumento muy interesante, porque es cierto, no lo discuto. Este argumento nos lleva a otro, que es que los niños y niñas de familias desaventajadas necesitan más ayuda en una etapa inicial. Algo que costará al Estado más dinero. Ahora bien, un enfoque más centrado en las familias sería decir: de acuerdo, necesitáis este apoyo; pero este apoyo está dirigido a cómo hacer que el niño sea más curioso, cómo puede entender a su comunidad, cómo comportarse con otras personas. Es un apoyo para adquirir habilidades sociales, no muchos conceptos. En Finlandia, el enfoque es este, y no empiezan la escolaridad hasta los 7 años. Pero después dicen: «Necesitamos a los mejores maestros». Y para ser un buen maestro, allí consideran que necesitas tres años de estudios, más tres años de pedagogía, y un año más de práctica. Por tanto, tú no puedes ser maestro en Finlandia sin haber estudiado siete años. Y otra cosa: últimamente, el Ministerio de Educación de aquel país ha propuesto a su Parlamento lo que en la práctica supone abolir dicho cargo. El país ya tiene un buen sistema de educación, que se autocorrige, y quieren que los políticos se quiten de en medio. Y eso es lo que han hecho.

¿Esto implica que se reconoce más la labor de los docentes?
Esta es la parte que considero fabulosa. Los maestros finlandeses tienen un reconocimiento tal que solo una décima parte de los que piden plaza para ser maestros son aceptados, de manera que estos tienen un estatus muy alto. De hombre a hombre, encuentro extraordinario que las mujeres finlandesas consideren que la carrera de maestro es la más deseable para un marido (ja, ja…).

Diría que aquí falta mucho para que eso ocurra…
Es muy diferente de lo que estamos acostumbrados a ver. Lo que intento decir es que empezar con una comprensión que abra el aprendizaje de esta manera es extraordinariamente importante. Y esto depende de los docentes realmente buenos. Y no depende de los políticos, que se hacen un gran lío con esto…

¿Y cómo se puede hacer el cambio? Porque aquí tenemos una cultura en la que la educación es usada políticamente, y cada vez que cambia el Gobierno cambia la ley. Pero también hay profesorado que ha aceptado no cuestionarlo, quizá para sobrevivir.
Es verdad, hemos sido banalizados; toda la profesión ha sido banalizada, debemos aceptarlo. Y es absolutamente fundamental que esto cambie. No lo puedes cambiar por ley, porque sería una batalla perdida, pero es necesario que la población entera tome conciencia acerca de en qué consiste la buena educación. Hace unos años, me di cuenta de que era un poco estúpido hacer tantas conferencias a los ya conversos. Lo que teníamos que hacer era encontrar una manera de hacer llegar estas ideas a la gente corriente de la calle. Alguien me dijo que podríamos colgar vídeos animados en Internet. Así que hace un par de años hicimos el primero. Parece increíble, pero nos llevó tres meses hacer un guion que permitiera abordar temas muy importantes en solo cinco minutos. Después de todo el trabajo artístico, publicamos el vídeo, que se titula Nacidos para aprender. Está en siete lenguas y ya ha sido visto por 10 millones de personas.

Seguro que a muchos docentes les gusta este discurso, pero el problema puede ser que no saben cómo empezar. Muchos están solos…
Sí, y no hemos hecho todo esto como guía de autoayuda sobre cómo cambiar las cosas por ti mismo. Intentamos capacitar a grupos de personas, también padres y madres, para compartir el conocimiento sobre el aprendizaje, de manera que puedan decir a un político: «No creo en lo que estás diciendo». Los niños han nacido para aprender, no para ser enseñados. Pero lo que un país como el

vuestro ha de entender es que hasta que el público en general no pueda comprender qué es lo que hace falta, no será capaz de controlar a los políticos. Si el profesorado quiere tener un impacto, ha de ayudar a crear un entorno en que los políticos tengan que dar cuenta de lo que realmente es necesario. Yo creo que los docentes no podemos hacerlo solos; de hecho, necesitamos que toda la población entienda por qué este es un tema de gran importancia y que aún está pendiente.

¿Cómo podemos dar cuenta de lo que hacemos cuando los resultados se consideran tan importantes, cuando toda la atención se centra en los informes internacionales que se basan en estos?

Para responder directamente, creo que muchos padres y madres entienden que los resultados que buscan los políticos, aunque son cuantificables, son muy superficiales y no es lo que realmente importa. El pensamiento va más allá, las familias y el público en general lo saben, pero no saben cómo decirlo. Por eso tenemos que hacer este ejercicio lento e inteligible, del que también podemos aprender mucho, de hacer que el público aprecie en qué consiste la buena educación. Porque hasta que no lo hagan no podrán impedir que los políticos metan la nariz donde no deberían hacerlo.

Pero difícilmente se oye a un maestro de primaria o un profesor de secundaria hablar en la radio, en la televisión o en los periódicos. Por tanto, la idea del público sobre educación viene solo de los informes, de los resultados… ¿Cómo podríamos cambiar esto?

Pero es que quizá no son solo los docentes los que han de decir lo que es importante en educación. Hay que ver a quién se hace más caso. Cuando el presidente de la confederación de la industria se levanta y habla de los exámenes de los niños y las niñas, quizá no le damos importancia. Pero mucha gente, los políticos… están acostumbrados a hacerle caso. De manera que influir en el presidente de la confederación de la industria sería una manera de cambiar las cosas.

Háblenos de la iniciativa Aprendizaje del Siglo XXI,[1] en la que usted está trabajando.

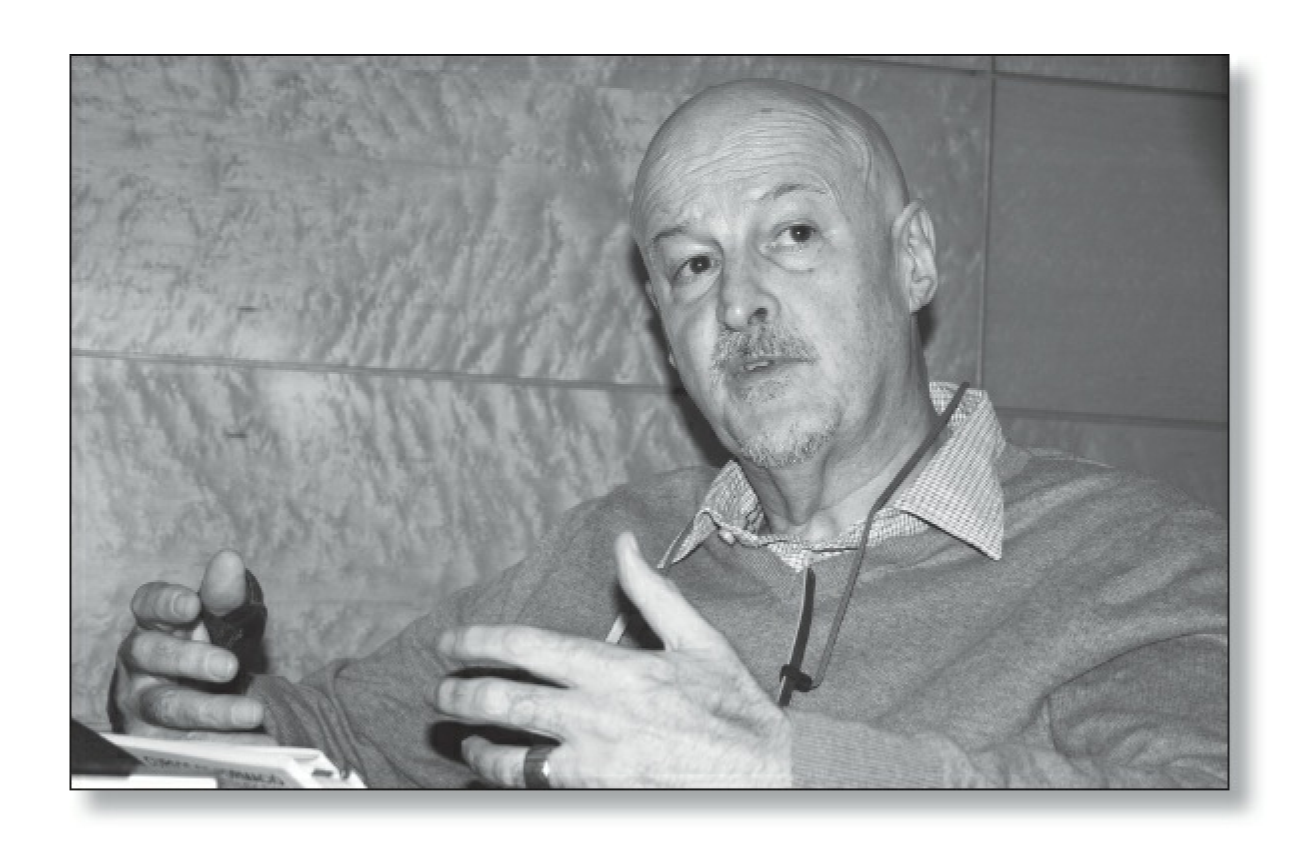
El principal objetivo es sacar adelante todos estos cambios, hacer que la gente se dé cuenta de que lo que necesitamos no es más del mismo tipo de escolarización, sino algún tipo de transformación. En Finlandia, con todo lo que hemos citado, el 97% de la población accede al menos a tres cursos de estudios superiores. Lo que digo, pues, es que no se trata de más escolarización; la sociedad moderna ha sobreescolarizado, pero no ha educado de forma adecuada.

Para acabar, ¿cuál es el principal cambio que puede hacer cualquier docente desde su aula?

A ver cómo lo digo. Por supuesto, los maestros no somos activistas. Nos podemos quejar, pero a menudo no sabemos muy bien qué hacer al respecto. Pero creo que ahora estamos en un punto en que tenemos que aprender y enseñar a ver claro de una vez por todas. Si no lo hacemos, la próxima generación no será lo bastante fuerte como para sostener el mundo que nos rodea. Es el punto crucial: la democracia depende totalmente de una población bien educada que sepa ver más allá de lo que les puedan decir los políticos.

Entrevista realizada por **Miquel Àngel Alabart** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 238, pp. 50-54, en enero de 2015.

1. Podéis visitar la web del proyecto 21st Century Learning Initiative en (www.21learn.org). La red en torno a la iniciativa se llama Responsible Subversives, y en su web podemos encontrar diversas animaciones de divulgación sobre el aprendizaje (www.responsiblesubsersives.org).



Stephan Ball

Stephan Ball es profesor de la cátedra Karl Mannheim de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y pertenece al Centro de Estudios Políticos sobre Educación Crítica. Tiene más de 130 publicaciones que giran en torno a las políticas educativas. Por tanto, sabe de qué habla cuando combate las políticas educativas neoconservadoras y neoliberales. Y se enfurece al constatar cómo avanzan: «Estoy muy desalentado, frustrado y enfadado con respecto a lo que está ocurriendo con la educación».

«¿Educar o medir? La educación orientada a pruebas externas limita el desarrollo de los niños y niñas»

La conversación con este sociólogo británico nos ilustra de manera sencilla sobre cómo converge el neoconservadurismo español que inspira la LOMCE con otras corrientes mundiales, y las nefastas consecuencias que todo ello puede tener para la educación y, en definitiva, para el futuro de nuestros niños y niñas y nuestras sociedades.

Usted habla de dos corrientes «de derechas» en las políticas educativas, el neoconservadurismo que tenemos en el Estado español y el neoliberalismo que, por ejemplo, se da en el Reino Unido, que estarían convergiendo. ¿Qué tienen en común?
La esencia del neoliberalismo es la extensión de las relaciones de mercado a la vida social y, por tanto, el hecho de que todo tiene un valor económico y se puede comprar y vender. Cree en el mercado como forma más efectiva de ordenar la sociedad y los intercambios. En la educación, esto significa que cada vez tenemos más oportunidad de «comprar» educación en diversas formas, y más aún cuanto mayor entrada tiene el sector privado en el servicio público de educación. El punto central en el neoconservadurismo es que celebra el rol de la autoridad y la tradición en la educación, ya que la clave es asegurar la reproducción de la autoridad social y el orden social. En España, concretamente, la Iglesia católica sería un componente importante de esta corriente.

Para muchas familias, quizá es una cuestión de homogeneidad: quieren que sus hijos e hijas vayan con los de su clase social. Quizá una madre no quiere que sus hijos vayan a un centro donde la mayoría son, pongamos por caso, gitanos. ¿Por qué es bueno que vivan en un contexto más diverso?
Esto es lo que pasaría si la elección de escuela no estuviera regida por criterios de mercado. Lo difícil es encontrar cierto equilibrio entre los intereses familiares y los intereses públicos porque, en los países donde la libertad de elección es muy

grande, el resultado es una mayor segregación entre grupos étnicos y clases sociales. Y esto tiene implicaciones potenciales negativas para las relaciones sociales, el grado de tolerancia, etc., y, por tanto, consecuencias negativas en las vidas futuras de los niños y niñas y sus familias. Así pues, el problema en realidad es encontrar un equilibrio entre los intereses a corto plazo y los intereses a largo plazo de las familias. Pero, últimamente, los Gobiernos han dejado de lado los intereses públicos: puedes escoger la escuela para tus hijos y las consecuencias no importan. No tengo una respuesta o «fórmula» para las familias, pero sí les diría que intentaran no pensar únicamente en lo que les importa ahora para sus hijos e hijas, sino también en lo que les importa para ellos cuando crezcan.

No solo cómo les irá la escuela…
Exacto, hablo de las relaciones sociales, de cómo vivirán en términos de la gente que conocerán, sus actitudes, sus relaciones, sus amigos… ¿Que quizá queremos que únicamente tengan amigos como ellos mismos, que no se mezclen? Entonces no confrontaremos problemas como la intolerancia, el prejuicio, la ignorancia, la discriminación…, y nos quedaremos con los estereotipos.

Las reformas educativas deberían responder a estas necesidades de la sociedad, ¿cree que se quedan en un objetivo económico?
De momento, eso parece. Por eso los políticos siempre hablan sobre educación en términos de contribución a la competitividad de la nación en el mercado global, la economía de alto valor añadido, que es necesario obtener buenos resultados en PISA… Y se habla muy poco de la finalidad social y política de la educación, o de aspectos como la relación entre educación y bienestar y salud. Son temas marginados en favor de las pruebas, los exámenes y la economía.

En este marco, ¿tiene esto también un efecto en la prioridad que se da, o no, a los aspectos más humanos en el currículo?
Exacto. Se da mucha menos importancia a la creatividad, la imaginación, la posibilidad de colaborar con otros alumnos, hacer proyectos, salir de la escuela, hacer visitas y cosas por el estilo. De alguna manera, se hacen más estrechas las prácticas educativas, y esto está disminuyendo el significado de la infancia. El concepto que antiguamente se valoraba en educación, el niño completo, ahora se abandona en favor de, sencillamente, el niño que rellena tests, el niño medido. Vivimos en un mundo de números donde todo puede ser constantemente medido y comparado. Podemos bajarnos aplicaciones que miden nuestra salud… ¡e incluso nuestra felicidad! Ahora hay una aplicación, Mappiness, que permite hacerlo.

¿Cuál cree que es el verdadero propósito de la LOMCE?
Representa un movimiento hacia el neoliberalismo en el sistema educativo español. Gira en torno a la medida, la dirección de la escuela y el liderazgo, la conexión entre la escuela y las necesidades de la economía, la competitividad económica. Y, más directamente, es indicativo de un movimiento global en la política educativa. Está pasando exactamente lo mismo en varios países. Es lo que el autor finlandés Sahlberg denomina el GERM (el movimiento global de la reforma educativa, en sus siglas en inglés) y, básicamente, tiene tres elementos clave: libertad de elección por parte de las familias, medida de la actuación del alumnado y competencia entre escuelas.

¿Se refiere a los rankings de escuelas que se publican, por ejemplo, en el Reino Unido?
No solo en el Reino Unido. De hecho, creo que algún periódico español ha empezado a publicar alguno sobre las escuelas de Madrid. Y, de hecho, PISA es un ranking de países, y la posición de cada país en él puede tener un efecto enorme sobre su política educativa. Cuando Alemania, por ejemplo, ocupó en 2003 el lugar número 24, se produjo lo que se llamó «el shock PISA de Alemania», que provocó numerosos cambios en la política educativa. ¿Cuáles? Básicamente estos tres: medida, libertad de elección, mercado. Excepto, y esta es la paradoja, cuando ya estás arriba del todo. Realmente, es una contradicción: si Finlandia es nuestra referencia, ¿por qué no hacemos todos lo que hace Finlandia? Pero parece que no queremos ser como ellos, queremos más diversidad de escuelas, más diferenciación, más posibilidad de elección…

Parece que los estudios dicen que la clase social es muy importante para determinar el éxito académico. ¿No debería haberse superado esto, en el siglo XXI?
Esta es otra contradicción de las políticas educativas, porque los Gobiernos las centran, básicamente, en las escuelas; aquí se dedica el gasto. Pero, de hecho, el indicador que más explica el comportamiento del alumnado en las pruebas no es la escuela a la que asiste, sino la base social. Las escuelas son importantes, pero lo que ocurre fuera de ellas lo es más para los resultados escolares, siendo la pobreza, la salud, la vivienda y las disfunciones familiares los aspectos más destacados. Pero es mucho más complicado para un Gobierno afrontarlo, en términos de coste, financiación, gasto, tasas… Por tanto, deciden cambiar las escuelas. Para mí, está claro que si un niño vive en una familia pobre, va a la escuela infeliz o sin haber comido adecuadamente, o los padres no pueden darle apoyo en cuanto a experiencias educativas, obtendrá resultados inferiores a los que sí tienen todo esto. Pero los políticos separan estos temas y todo se basa en

la escuela.

Existe la idea de que la escuela realiza una función social, que si la escuela funciona bien quizá estos niños y niñas tendrán más éxito...
Existe la creencia de que la escuela puede cambiar la sociedad. Pero todas las investigaciones sugieren que no es así y que, en cierto modo, es al revés. Las escuelas están sujetas a los efectos de la economía y de la sociedad. Las escuelas son importantes, y hacen su contribución, pero no pueden cambiar la sociedad. Están sujetas a estas desigualdades, estas diferencias estructurales. Solo pueden contribuir en una pequeña proporción a la experiencia total y las oportunidades de los niños y las niñas.

Volviendo a PISA, se trata de una evaluación externa que también mide la educación; pero no los procesos, sino los resultados.
Sí, intentan evaluar con estas pruebas un gran abanico de habilidades, incluso parece ser que incluyen competencias relacionadas con el trabajo. Quizá la gente olvida que la OCDE gana dinero con estas pruebas. Los países que quieren participar en ellas han de pagar por hacerlas. Y quizá los diarios y los políticos se los toman demasiado en serio. En Inglaterra, a raíz de las pruebas, se ha puesto mucha atención en China y Shanghái. Como obtuvieron muy buenos resultados en matemáticas, se han traído a un montón de maestros de matemáticas de aquellos países. Pero no han tenido en cuenta que en China y Shanghái los chicos y chicas estuvieron seis meses preparándose para las pruebas. En todo caso, PISA solo es una pequeña parte de todo el paquete de pruebas externas que los niños y niñas pasan en cada país.

¿Quiere decir que las pruebas pueden estar orientando el tipo de enseñanza y aprendizaje?
Así es. Este fenómeno ocurrió primero en Estados Unidos, pero se está expandiendo a muchos países, «enseñar para pasar pruebas». De manera que, una vez más, restringimos la experiencia del niño porque si sus cosas no están relacionadas con las pruebas pasan a ser menos importantes, y se les dedica menos tiempo. Y también puede implicar que se dedique menos tiempo a ayudar a los niños y niñas que tienen más dificultades. Por tanto, se dan todo tipo de lamentables efectos colaterales en un sistema educativo guiado por pruebas externas.

Pero es necesario algún tipo de evaluación, ¿no?
A diferencia de otros países, la mayor parte de los países escandinavos no ponen notas a los niños y niñas hasta que no tienen 15 años. Pueden escribir notas en

sus trabajos, comentarles en qué pueden mejorarlos; pero no ponen notas porque no creen que sea realmente útil ni sirva tampoco para motivarles, sino todo lo contrario: las malas notas afectan a la autoestima. Lo que sí es necesario es entender qué puede hacer un niño y en qué tiene problemas, y hacer el seguimiento oportuno. Hay que hacer una evaluación del progreso educativo, sin un objetivo extrínseco. No debería servir para hablar de la calidad de la escuela, sino para ayudar al niño. Pero hemos ido hacia otro tipo de evaluación.

Uno de los dilemas de este modelo de evaluación educativa quizá se plantea cuando pensamos que en niveles superiores no se aplicará del mismo modo.
En estos momentos, los maestros están en una posición en la que tienen que encontrar el equilibrio entre lo que es efectivo en temas de medida y lo que es correcto, en relación con aquello que ellos creen que debería hacerse según sus criterios y principios profesionales sobre sus acciones. Creo que los maestros son intelectuales públicos muy importantes, y parte de su rol es pensar, debatir, discutir y reflejar todo esto en su práctica. De forma creciente, no obstante, se les está convirtiendo en técnicos que aplican programas y pedagogías prescritas por otros.

Pero si como maestra de primaria sé que mis niños y niñas se encontrarán en secundaria con un modelo que pone el acento en los resultados y no en el pensamiento crítico, quizá pensaré que es mejor ir preparándolos…
Creo no debería ponerse a los maestros en esta situación. Se trata de optar entre educar o medir. Se está abandonando la educación para centrar el foco de atención en la medida, fomentando un sistema educativo estrecho, muy limitado en cuanto al desarrollo de las capacidades humanas, de las personas que podríamos ser. Según mi experiencia, diría que estamos en el peor momento para la educación que hemos conocido nunca. Y también creo que estamos en tiempos muy peligrosos con respecto a la política y la historia de la educación. Las cosas que suceden ahora pueden tener consecuencias desesperantes en el futuro.

¿Cree que es negativo que el director, como coordinador de un proyecto, pueda escoger libremente a su equipo? Si quieres hacer innovación en la escuela, ¿no deberías poder escoger a las personas con las que puedes compartir el proyecto?
No tiene por qué ser necesariamente malo, todo depende de cuál sea el marco en que se lleve a cabo, que debe estar regulado. Lo que tenemos en Inglaterra, y

podría tener en el futuro España, es que los maestros son pagados en parte sobre la base de su pericia. Esto hace que algunas escuelas paguen más para atraer a los mejores maestros. Pero las diferencias de presupuesto hacen que los mejores profesionales se concentren en algunas escuelas, mientras otras no pueden atraerlos; por tanto, se ha introducido desigualdad en el sistema. Y otra cosa que ha ocurrido en Inglaterra es un incremento masivo de contratos de corta duración, lo que hace que los maestros no sean libres de tomar algunas decisiones, porque pueden poner en peligro la renovación de su contrato. Además, sus condiciones están en función de los resultados de su alumnado, lo que incrementa la presión para que se concentren únicamente en aquello que se mide.

¿Un director ha de poder decir a un maestro, si lo cree necesario, que se busque otro trabajo?
Es una cuestión muy difícil. Es cierto que no todo el mundo sirve para hacer este trabajo. Pero más que enfocarlo simplemente de manera negativa y pensar en cómo excluir a estos maestros, quizá deberíamos pensar esquemas que den la oportunidad de reciclarse, explorar con estas personas la posibilidad de hacer otro tipo de trabajo. No es necesario ser tan duros como para decir «como eres mal maestro, aquí se acaba tu trabajo». Si defendemos unos valores humanos, estos valores deberían ser parte también de cómo se trata a los maestros.

El director ha de tener competencias en dirección, pero ¿ha de haber sido maestro antes?
Yo creo que sí, pero la tendencia es la opuesta: que las escuelas han de tener un buen director para dirigirlas y unos buenos maestros para hacerlas funcionar. Una vez más, depende de cómo piensas sobre la escuela. No veo nada malo en dar todo el apoyo a los maestros que quieren ser responsables de una escuela. Pero hay que tener en cuenta que existe una ideología de la dirección según la cual esta establece la política que otras personas ejecutarán. Esto interrumpe todo tipo de deliberación colectiva sobre la política que seguir y la participación democrática en la toma de decisiones. En este sentido, dirección y democracia son términos opuestos. Con mucha frecuencia, esto significa que las decisiones se tomarán basándose en criterios de eficiencia. Es cierto que esta debe ser tenida en cuenta, pero ¿cuál es la prioritaria? ¿La financiera o la educativa? Ahora se habla de liderazgo y dirección como si fueran palabras neutras. Todo es técnica y técnicos que han de tener una serie de competencias buenas para la organización. Pero creo que esto excluye otras muchas cosas, como el debate y el disentimiento, los objetivos y los valores de lo que hacemos. No hay espacio para cuestionar cosas, y el desacuerdo se considera una aberración patológica.

No estoy seguro de que así deba ser una institución educativa en último término. Su finalidad primaria no es la eficiencia. Han de ser instituciones caóticas. Pero no podemos tolerar esto, de momento. No podemos tolerar el caos ni la lentitud. A veces, el debate implica que tienes que dedicar tiempo a resolver y explorar diversas posiciones. Pero todo tiene que ser rápido, las decisiones deben tomarse deprisa.

Bien, se nos acumula el trabajo.

Sí, creo que tenemos que volver a la base, comenzar de nuevo con lo esencial. Debemos pensar cómo queremos que sean nuestros niños y niñas cuando sean mayores, cómo queremos que sean las escuelas. Y olvidarnos de las técnicas y los procesos, eso vendrá después. Son los medios, no la finalidad. Pero el problema es que se convierten en la finalidad. Creo que debemos sentarnos juntos padres y madres, alumnos, profesorado, empresarios, comunidades locales, políticos… y discutir sobre qué significa ser educado, y cómo tiene que ser un chico o una chica a los 16 o 18 años, cuando deje la escuela.

¿Alguna concreción en nuestro país?

Aquí parece que se están aceptando estas cosas. Y quizá es el momento de poder debatir si ha sido la mejor decisión. Lo terrible es cuando nadie se da cuenta y el momento ya ha pasado, y las decisiones se han tomado y nadie se ha levantado y ha dicho: «Espera un momento, ¿por qué no pensamos sobre todo esto?».

Quizá ahora es un buen momento para hacerlo.

Quizá es un buen momento para volver a levantarse y pensar antes de que sea demasiado tarde.

Entrevista realizada por **Eva Martínez Pardo** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 241, pp. 47-52; Aula de Infantil, núm. 80, pp. 28-32 y Aula de Secundaria, núm. 13, pp. 20-25, en mayo de 2015.



Linda Hargreaves

Linda Hargreaves no ha dejado nunca la escuela. Primero fue maestra de infantil y primaria; después, se especializó en la evaluación y la investigación basadas en el contexto. Ha sido profesora de las prestigiosas universidades británicas de Leicester y Durham, investigadora asociada a importantes proyectos nacionales y, finalmente, profesora (ahora emérita) en la Universidad de Cambridge. Pero su pasión siempre ha sido lo que sucede en el aula: es decir, la observación in situ de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las interacciones, la epistemología y la implicación de los protagonistas en sus reflexiones. Temas sobre lo que ha publicado diversos libros y decenas de artículos científicos. Es, pues, una verdadera investigadora de campo.

«Hay que dar tiempo a las criaturas para pensar»

Cada vez es más evidente la necesidad de potenciar las interacciones dentro del aula, pero para que surtan los efectos deseados no basta con hacer «trabajo en grupo». Hay una serie de criterios que optimizan las interacciones y las hacen más efectivas en cuanto al aprendizaje. Entrevistamos a la profesora Hargreaves en Valencia, aprovechando su participación en el Congreso Científico Internacional sobre Aprendizaje e Interacciones en el Aula, organizado por el CREA de la Universidad de Barcelona y la Generalitat Valenciana.

¿Qué es la «enseñanza interactiva» y qué diferencia existe con respecto a las interacciones normales que se dan en una clase?

Interactuar puede ser únicamente hablar; ahora bien, para enseñar de una manera interactiva, los docentes han de estar genuinamente interesados en lo que los niños y las niñas tienen que decir, y el maestro ha de hacerles preguntas que abran sus mentes, que les den la oportunidad de explicar cosas, de pensar por sí mismos, de hacerse cargo de sus propias responsabilidades. En nuestra investigación, que viene desarrollándose desde hace años, vemos muchas veces que el alumnado únicamente ha de responder a preguntas como «¿Cuál es la capital de Inglaterra? Londres», que es una pregunta muy corta, simplemente algo que memorizar, cuando el tipo de pregunta que debería hacerse es, por ejemplo, «¿Qué piensas de esto?» o «¿Por qué crees que el autor o el poeta ha elegido esta palabra o este personaje?». U otras preguntas como: «¿Qué palabras crees que podríamos utilizar para describir esta música o esta pintura?». Estas preguntas son muy poco comunes. Otras veces, los maestros sí que hacen una pregunta que puede plantear un reto, pero no dan tiempo a las criaturas para responderla. El maestro hace la pregunta, pero los niños saben que, con el funcionamiento que hay en el aula, nadie espera realmente que ellos la respondan. Quizá el maestro pregunta «¿Qué papel hace el personaje en la historia?», y a continuación responde él mismo «Bien, la razón por la que tiene este rol es porque…». Y las criaturas simplemente piensan: «¿Por qué debería responder?». Parte del trabajo que hemos hecho, no solo nosotros, es enseñar a los maestros y maestras a esperar un poco antes de dar una respuesta. Les

decimos que esperen no un segundo, sino dos o tres; estos segundos de más marcan una gran diferencia en los niños y niñas, ya que de repente tienen la sensación de que tienen tiempo para responder, o simplemente para pensar. Pero, para hacerlo aún más interactivo, les diríamos: «Hablad con un compañero durante uno o dos minutos y, después, decidnos vuestras respuestas». Esto quizá hace que tarden más en responder, pero que la respuesta sea mejor.

Cuando se trabaja en grupos, ¿cómo puede lograrse que los niños interactúen realmente?

Para empezar, en los grupos interactivos hay que cambiar la postura de poder entre el adulto y el niño. En la clase, el adulto es quien manda y los niños y las niñas conocen las reglas de funcionamiento. Una cosa que hemos estado intentando con los docentes, particularmente mi compañero Alexander, es que trabajen con un grupo muy pequeño, e intenten reducir la diferencia de poder. Y diría que lo que entonces ocurre en los grupos interactivos es que las criaturas no hablan con un «maestro poderoso», sino que están hablando como si hablaran con una madre, con otro estudiante, etc. En definitiva, con alguien que no está en esa posición de poder, y creo que esto hace que se sientan más libres para hablar sin ser juzgados.

¿Y cree que el tipo de tarea es importante para mejorar la interacción en los grupos?

¡Por supuesto! Lo mejor es hacer un tipo de tarea para la cual no exista únicamente una respuesta correcta. Por ejemplo, los dilemas morales son muy adecuados, porque los niños y niñas no necesitan un libro que se los explique; todos tenemos diferentes opiniones al respecto. Es una muy buena manera de empezar. Pero también, por ejemplo, en el ámbito de la ciencia, ya que puede haber muchas opiniones diferentes, sobre todo en el modo como está aplicada a la vida, como el dilema entre progreso científico y contaminación, por ejemplo; o en las matemáticas, cuando tienen cinco maneras diferentes de resolver un problema matemático.

¿Para que las criaturas puedan saber hacer tareas interactivas en un grupo han de estar preparadas o es algo que se aprende haciéndolo? Es decir, ¿bastará con ponerlos en grupos?

Evidentemente es algo que ellos tienen que aprender. Es decir, quizá ellos ya lo han aprendido fuera de la escuela, ya que en el patio juegan cooperativamente, en equipos, aunque a veces haya conflictos. Pero dentro de la clase hay como diferentes reglas psicológicas no escritas que dicen que en ella tienes que trabajar individualmente. Por tanto, hay que aprender a trabajar en grupo. En la

investigación que he llevado a cabo junto con el profesor Galton y otros compañeros, desarrollamos un gran proyecto en el que lo principal era que los niños y las niñas tenían que aprender a trabajar en grupos, de modo que su labor era discutir cómo tenían que hacerlo. Ciertamente, todos tenían opiniones, y ellos mismos ponían reglas para su grupo, así que todos los grupos tenían diferentes reglas y, al final, cuando se juntaban, hacían unas reglas para toda la clase. Entonces, el profesor las escribía o las ponía en la pared. Otras veces los niños y niñas habían debatido lo que era trabajar en grupo, y el maestro hacía un resumen en papel y lo dejaba sobre la mesa para ayudar al alumnado a recordar. Dado que ya disponían de unas ciertas normas en los grupos, cuando el docente decía «Hoy trabajamos en grupos, ¿qué tenemos que hacer?», las criaturas ya respondían: «Tenemos que escuchar a todo el mundo, tenemos que dar la oportunidad de hablar a todo el mundo, tenemos que negociar». Entonces, el maestro quizá preguntaba «¿Qué quieres decir con que tenemos que negociar?», y quien lo había dicho respondía: «Tenemos que escuchar lo que dice esta, y lo que dice aquel, y si no están de acuerdo tenemos que debatir para intentar entender lo que dicen los dos; quizá uno tenga la razón, o quizá la tenga el otro»… Pero, claro está, todo esto necesitan practicarlo, y es algo que puede alargarse en el tiempo, y creo que esto es lo que muchos maestros y maestras subestiman, dicen: «¡Oh! Este grupo es genial. Vamos a probarlo», pero después es un caos, porque ellos también necesitan aprenderlo.

Ha dicho que necesitamos tiempo para todo esto, y el tiempo es algo muy valioso. ¿Cree que esta es la limitación principal por la que no se hace una mejor enseñanza interactiva?

Muy buena pregunta. Los maestros y las maestras están sometidos a tanta presión por tener que obtener buenos resultados y han de enseñar tanto temario que no tienen tiempo para perder en los grupos. Lo único que yo diría es que cuando los maestros tienen fe y lo prueban, porque han leído nuestro trabajo, por ejemplo, se dan cuenta de que invertir tiempo cuando las criaturas son más pequeñas resulta muy rentable, ya que cuando son más mayores rinden mejor porque han empezado a razonar y pensar por sí mismas. Pero sí, es difícil.

Es necesario que se vean los resultados de la investigación, pero ¿cree que la evidencia científica se aplica, o la práctica va por un lado y la investigación por otro?

Deben ir juntas. Ver los resultados ayuda. Pero los tipos de evaluación que tenemos en la educación normalmente son los que recompensan el recuerdo de hechos, por ello los docentes ponen énfasis en recordar los hechos. No siempre se mide este proceso de razonamiento. Necesitamos hacer más trabajo en la

manera como evaluamos que los alumnos y alumnas piensen juntos, como dice Neil Mercer, viendo la calidad del pensamiento que se puede obtener cuando lo hacen. De momento, la mejor manera creo que es mediante la observación, como ha hecho Rocío García Carrión con las tertulias dialógicas. En los grupos interactivos podemos ver a los niños y niñas pensando juntos; están explicando cosas, están aprendiendo a preguntarse cosas, y a que otro les diga: «No, esto va así». Y las explicaciones que se dan entre ellos a menudo son mejores que las de los adultos, porque su manera de pensar es más parecida.

Hay quien dice que la tecnología por sí sola puede mejorar la interacción. ¿Usted cómo lo ve?

No, sin un buen docente no, y no digo esto únicamente porque yo dé apoyo al profesorado. La tecnología es solamente una herramienta, los maestros han de pensar cómo utilizar esta herramienta. Dicho esto, puedo hablar de mi propia experiencia de investigación, de hace mucho tiempo, cuando estaban introduciendo Internet en las escuelas. Para nuestra sorpresa, incluso cuando los niños y niñas estaban trabajando cada uno con su ordenador, lo que vimos fue que en realidad esto les hacía hablar los unos con los otros. Estaban haciendo una búsqueda en Internet pero, de tanto en tanto, paraban para compartir con los demás: «¿Has visto esto?», «¿Qué quiere decir aquello?», «¿Tienes eso?». Y era colaboración ilícita, ya que no era el propósito de los maestros. Su propósito era que utilizasen esta tecnología, pero en realidad vimos que se comunicaban entre ellos.

En Cambridge, donde trabajamos con profesorado utilizando pizarras digitales, en cierta ocasión un maestro puso un problema en la pizarra que el alumnado tenía que resolver. Entonces, cogió a tres alumnos, y utilizó solamente con ellos tres la pizarra digital para debatir preguntas delante de los demás. El docente hizo lo posible para que hubiera pistas, fragmentos de información, cosas a las que podrían acceder, y quizá deberían hacer un trabajo pensando en materiales que estaban hechos a mano, que eran naturales, que durarían o que se romperían fácilmente. Y constatamos que esos alumnos sí interactuaban un poco con la pizarra, pero también vimos que esto provocaba una discusión con el grupo y podían hablar de esos problemas. Por cierto, de esta investigación también surgió la idea de que los niños y las niñas necesitan tiempo para entender: quizá no entienden una cosa el día que se la han explicado, pero es posible que tres días después vengan con una pregunta sobre aquello. Es una de las cosas que estamos empezando a estudiar mucho más ahora, este tipo de aprendizaje a posteriori.

En todo caso, sobre la tecnología, diría que es fantástica, pero que sin un buen docente no sacamos de ella tan buen uso. Uno de los maestros con quien

estudié, un avanzado a su tiempo, siempre decía: «Es como cabalgar sobre un tigre: la tecnología está avanzando, pero el aprendizaje de los chicos y chicas también y, de alguna manera, tenemos que mantenernos al día, ¡de modo que es un desafío para todos!».

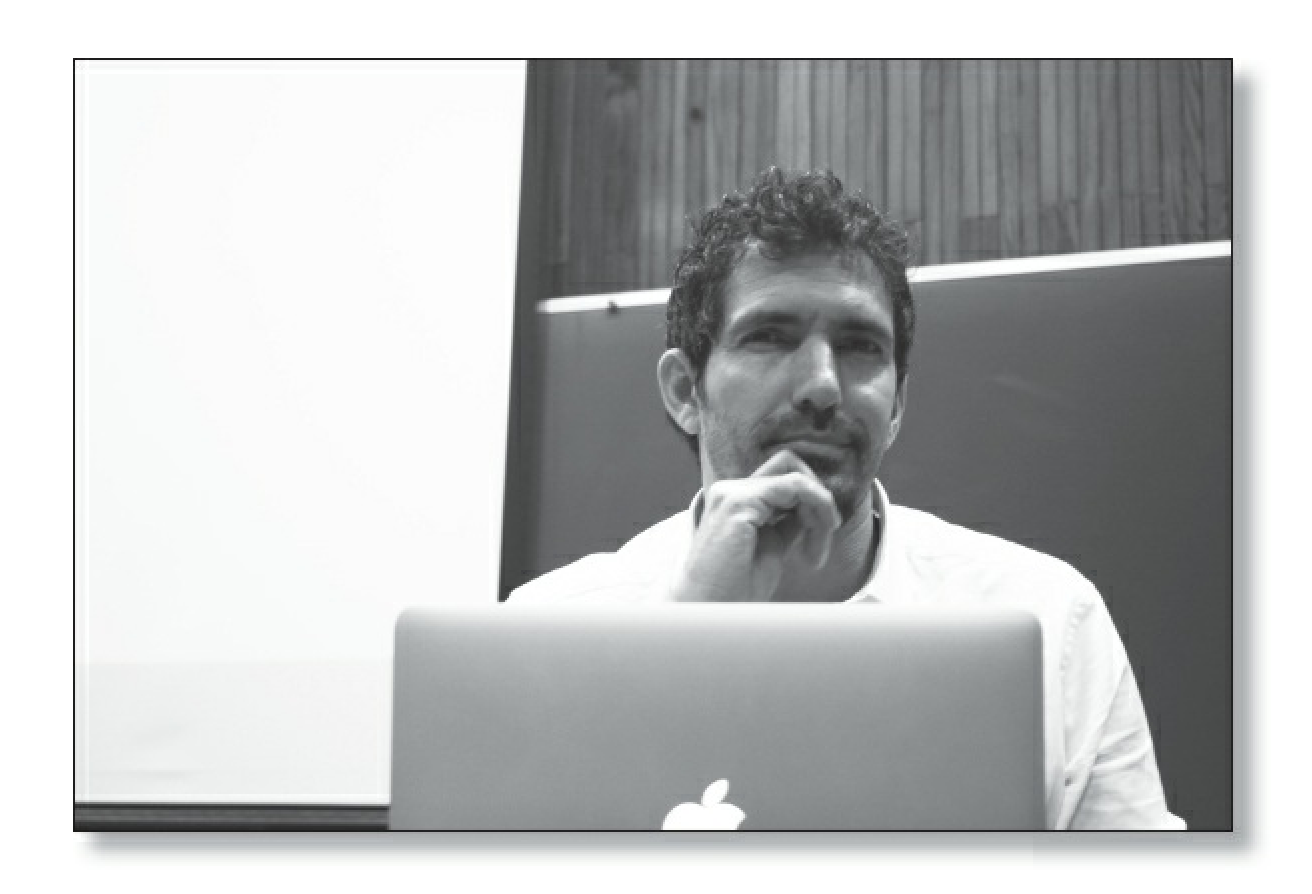
¿Cree que algunas metodologías que pueden mejorar la interacción son buenas únicamente en ciertas condiciones o para un tipo de escuela? Por ejemplo, hay quien dice que trabajar por proyectos solo va bien para la clase media…

Bien, de nuevo creo que, a veces, este tipo de reacción es como una reacción de rechazo. He oído a maestros decir: «Todo esto está muy bien, pero no funcionará con mis alumnos». Yo no estoy de acuerdo. Creo que cuando trabajan, a menudo los maestros y las maestras necesitan apoyo, pero se lo podrían facilitar entre ellos, ya que suelen ser muy independientes: «Yo enseño a mi manera y tú a la tuya». Apenas se comunican entre sí, y convendría que lo hicieran más. Pero resulta que pueden encontrarse, especialmente en los grupos de trabajo, que pueden solucionar problemas: con niños o niñas que antes eran un problema en la clase, y de los que los demás niños y niñas decían «yo no quiero trabajar con él (o ella)», hemos comprobado que la enseñanza interactiva les puede ayudar a integrarse en el grupo. Por eso creo que puede funcionar en todos los contextos y niveles, y también para unir diferentes niveles. Necesitamos estrategias que unan a los niños y niñas, ¡la colaboración funciona!

Sabemos que también ha estado estudiando escuelas rurales, ¿cree que las escuelas rurales son una oportunidad para fomentar este tipo de interacción?

¡Ya lo creo! No sé aquí, pero en Inglaterra bastantes escuelas rurales están utilizando estos métodos, esta es la manera como trabajan. Suelen tener una comunicación más cercana con su comunidad y, dado que no disponen de muchos maestros, las familias acuden a ella voluntariamente. Además, como tampoco tienen muchos niños, trabajan con diferentes edades a la vez. Yo creo que muchos de los métodos que se utilizan en las escuelas rurales deberían usarse en todas las escuelas, las públicas pueden aprender mucho de las rurales.

Entrevista realizada por **Miquel Àngel Alabart** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 246, pp. 50-53; Aula de Infantil, núm. 83, pp. 37-40 y Aula de Secundaria, núm. 15, pp. 30-33, en noviembre de 2015.



César Bona

César Bona (Zaragoza, 1972) es un maestro inquieto. Desde sus inicios en la profesión ha trabajado en proyectos que implicaran a los niños en su propio aprendizaje y en mejorar la sociedad. En una escuela con mayoría de etnia gitana, optó por aprender a tocar el cajón. En una escuela rural con solo seis niños de edades distintas, realizó un corto de cine mudo, La importancia de llamarse Applewhite, que ha obtenido diversos premios. Y el proyecto Children for Animals (www.childrenforanimals.es), creado a partir de una protectora virtual ideada por los propios niños, implica ya a niños y escuelas de diversos países, y tiene el apoyo, entre otros, de la organización Roots and Shoots de Jane Goodall. Es autor de La nueva educación (Plaza & Janés, 2015).

«Tenemos que dar la mejor versión de nosotros mismos»

César Bona saltó de su aula a la fama cuando fue nominado al Global Teacher Prize (2014), conocido como el «nobel» de los profesores, convirtiéndose casi en un fenómeno de masas con miles de seguidores. Más allá de sus proyectos originales, participativos e inclusivos, lo que también atrae de él es su actitud generosa y positiva con los niños y las niñas. Le entrevistamos en la presentación del postgrado de Educación Emocional y Bienestar del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona.

¿Cómo llega un maestro de escuela «normal» a ser candidato a un premio como este?
Yo no me quería presentar. Cuando hice el proyecto de la película de cine mudo, un pianista que la vio me conoció y nos hicimos amigos. Fue él el que leyó esto en el periódico y me dijo: «Te voy a presentar»; yo le contesté que ni hablar. Yo soy una persona muy tranquila y muy tímida, lo que me gusta es estar en clase con los niños y después llegar a casa y desconectar, porque también hay que oxigenar la mente. Pero mi amigo estuvo tras de mí todos los días durante tres semanas hasta que me convenció. Hice un vídeo de todas las cosas que había hecho en la escuela pública durante seis años y lo envié. De repente, resulta que estaba entre los cincuenta mejores.

¿Cómo estás viviendo todo esto personalmente?
Es impresionante el interés de los medios, la ola de educación en positivo… Esto me ha permitido ver que hay un movimiento brutal de gente que quiere frescura en la educación. Son diez meses en los que no he parado ni un segundo, pero estoy muy contento de formar parte de esto, aunque miprioridad siempre es estar junto con los que tengo alrededor. Esa es la base de todo lo que he hecho siempre: fijarme en lo que tengo cerca. Por eso, muchas veces, incluso en el libro, hablo de cosas obvias, lo que hay aquí mismo, no es necesario irse hasta allá. A mí lo que más me gusta del mundo es estar con los niños. Mirándolo egoístamente, incluso, porque les doy pero recibo, me nutro de su creatividad, de su ilusión, cada día. Lo tengo clarísimo: cuando acabe todo esto, volveré al

aula.

Se ha dicho que una parte importante de tu trabajo es con la educación emocional.
El gestionar las emociones es muy importante en los niños, pero primero es que alguien que va a enseñarles sepa cómo gestionar las suyas. Se necesita formación para profesorado, en activo, y falta que los futuros maestros y maestras estén preparados para ello. Yo me inspiro en el momento, en el contexto y en lo que piden los niños, porque siempre digo, con mayúsculas, que lo que se tiene que hacer es escuchar, pues ahí es donde empiezan las emociones.

¿Qué opinas de esta especie de moda de pensar la educación emocional como algo que se puede programar como las matemáticas?
Digamos que mi visión puede ser curiosa… Yo los llamo productos envasados. Matemáticas, inglés, lengua. Aunque es mi especialidad, yo no me considero maestro de inglés, creo que puedo enseñarles un montón de cosas y que ellos me pueden enseñar a mí. Sobre todo, hay que enseñar para la vida, para mí no hay otro sentido. Un día pregunté en una conferencia: «¿Para qué valen las matemáticas?, ¿y la lengua?». La gente decía: «Las matemáticas valen para saber pagar una hipoteca, para entender la música, para saber dónde estás localizado», «La lengua vale para decir "te quiero", para comunicarte, para entender a los demás». Ninguno decía que las matemáticas servían para hacer problemas inútiles, ni la lengua para saberse los pronombres o para rellenar huecos. Tenemos que enseñar para la vida y las emociones son parte de ella, para mí es obligatorio que estén en las escuelas.

¿Y si después resulta que la vida de fuera de la escuela es un poco contradictoria en algunos aspectos con lo que pasa dentro?
Es que yo no me imagino siendo maestro si no tuviera la confianza o la seguridad de que mi contribución hacia los niños está siendo positiva, como maestro, como muchos, como miles, invitándoles a hacer de la sociedad un lugar mejor.

Tus proyectos fomentan la participación infantil, la capacidad de los propios niños para cambiar su entorno.
Claro, el mejor sitio para invitar a la participación es la escuela. Los niños y adolescentes están deseando hacer cosas, sentirse importantes, y no hay nada mejor para sentirse importante como hacer algo que les repercute en el bien social y, además, que sean conscientes de que es un ejemplo para otras

personas. Esto les motiva tanto que están encantados.

Quizá tu proyecto más famoso en ese sentido es Children for animals.
Sí, bueno, digamos que es el que ha llegado más lejos o a más personas. Es verdad que la película de cine mudo era en una pequeña comunidad de doscientos habitantes, el documental que hice con unos abuelos trataba de unir a unos ancianos concretos con un grupo de niños. Children for animals eran doce niños y niñas, pero llegaron a hablar en el Congreso de los Diputados y contagiaron a miles, invirtieron el sentido de la educación, porque investigaban, hablaban con sus padres, luego contagiaban a otros niños y hacían que la gente se replanteara algunas cosas respecto a los animales. Ahí usaban la empatía, la decisión de dar un paso adelante, cambiar las cosas y el ser ejemplo para otros niños.

¿Cómo haces para contagiarles esas ganas de hacer algo por mejorar la sociedad?
Te contaré un ejemplo. Fui a dar una charla en el centro de protección animal de Zaragoza, hace tres años; había seiscientos niños y antes de empezar se me acercó uno, tendría nueve años, y dijo: «Me llamo Dani y yo salvé a un gato». «Muy bien, pues espérate un momento aquí.» Y les hablé sobre lo que hablo con todos los niños, lo que es un héroe o una heroína. A los niños les digo: «Un héroe o una heroína no es alguien que lleva capa o alguien que lleva la ropa interior por fuera del pantalón; para mí, un héroe o una heroína es alguien que hace que la gente que tiene alrededor sea más feliz». Entonces ponía el ejemplo de un bombero, de una panadera que guardaba una barra de pan para quien no se lo puede permitir o de alguien que salva a un animal. Y les dije: «Os voy a presentar a alguien». Di el micro a Dani y le animé a que lo contara. A los seiscientos niños les dijo: «Me llamo Dani y yo salvé a un gato». Cogí el micro otra vez y dije: «¿Qué es Dani?». Los seiscientos gritaron: «¡Es un héroe!», y aplaudieron. Entonces, se fueron a casa con el ejemplo o tomando como referencia a alguien, a un héroe, que había salvado a un animal.

Creo que utilizas bastante esa figura del héroe, ¿por qué?
Lo que yo utilizo son las conversaciones que tengo con el niño que yo era, constantemente. Yo tuve una infancia muy feliz, jugando, yendo por el campo… Sé que la palabra héroe tiene muchísimo peso en los niños. También sé que lo tiene el sentirse implicado. Me acuerdo de cuando yo era niño o adolescente, cómo me sentía importante haciendo una tarea; de hecho, nos pasa a todos los adultos con nuestro trabajo: si no se te escucha, estás incómodo; si te sientes un número más, estás incómodo; si no te sientes protagonista en cierta manera,

no el protagonista, sino protagonista de un equipo, te sientes incómodo. Yo intento recordar lo que a mí me gustaba de niño.

Una de las frases de tu libro La nueva educación es: «Debemos hacer de la escuela un lugar adonde los niños les apetezca ir».
Los niños no tienen la opción de cambiar de trabajo. Van a estar diez o catorce años en la escuela; por lo tanto, también es nuestra obligación que vayan a gusto, que no significa no trabajar. Los de Google ya sabes cómo funcionan, tienen sus ratos libres donde juegan a videojuegos, pasean…, y funciona mejor, porque la mente necesita estar cómoda. Uno rinde más en un ambiente adecuado. Yo también hablo a los niños de exigencia y digo: «Es que yo soy exigente». Les cuento que uno tiene que ser autoexigente con su propia labor y ser consciente de las consecuencias de sus actos. Yo hablo de esto con niños de diez años y ahí entra todo.

Eso de ver a los niños como capaces, hablas con ellos de que pueden cambiar cosas en su sociedad, de la exigencia… Esto es ver a los niños como competentes, ¿verdad?
Pero es que a ellos se les subestima, constantemente. Les damos todo mascado y, de hecho, lo que yo he notado en estos años en las escuelas donde he trabajado es que estaban como anestesiados. Están preparados para recibir información y escupirla, pero no para explotar todo lo que tienen. Les costaba horrores, al principio, soltar esa creatividad innata. Les costaba mostrar curiosidad. Y me decía: «¿Cómo es posible? Si esa es su esencia y no la tienen en clase, luego ¿cómo queremos que estén motivados?». E hice un ejercicio con ellos. Les dije: «Vamos a cambiar el aula. ¿Cómo queréis que sea? Imaginaos lo que queráis. Por ejemplo, yo pondría las paredes de velcro para que cuando uno de vosotros me enfade, lo agarre y lo lance; estará ahí pegado hasta que yo quiera (risas). Haré un agujero en la pared y pondremos un tobogán para ir al recreo». Y empezó a fluir todo. Uno dijo: «Vale, pues yo quiero un minibar en mi pupitre». Y empezaron a decir cosas como ¡una cama elástica! Ya se les había abierto la puerta y empezó a salir su creatividad.

O sea que es como si no tuvieran permiso para ser creativos.
Para ser ellos mismos, sí, sí. Se les anima, pero aun así les cuesta y suele pasar. Esto se extiende en casa por el tema de los deberes, porque cómo van a ser creativos o van a ser curiosos o cómo van a estar deseando ir a la escuela, si se pegan tres o cuatro horas haciendo deberes.

¿También te das permiso para ser creativo?

Me siento totalmente libre y eso invita a los niños a ser libres. Hablo de las gafas didácticas que llevamos siempre puestas y uno tiene que saber quitárselas a veces. Fuera de clase nos juntamos con gente y hablamos de educación; yo no, hablo de fotografía, de cine; si no, es un martirio para los que escuchan y no son maestros, ¿no? En clase también conviene quitarse las gafas didácticas. Pasamos muchas horas con los niños y es mejor que ellos sientan que es un territorio neutro, un momento en que ellos vean que tú te sientes bien. Un día estaba la ventana abierta y se iba a portear la puerta; había dos paquetes de pañuelos de papel y los tiré: «¡Zsu, zsu!». Me preguntaron qué pasaba y dije: «Nada, lanzaba mis dos estrellas a ver si conseguía que no se porteara la puerta». Absurdo.

Una pregunta para provocar: ¿es posible ser un buen maestro en una mala escuela?

Un buen maestro puede hacer cosas importantes en un buen sistema y en un mal sistema. Un mal maestro no puede hacerlas en ninguno de los dos. ¿Conclusión? Cada día tenemos que dar nuestra mejor versión, mirar siempre para adentro. Y, luego, quejarnos si queremos. Creo que somos muchos los que lo hacemos, yo pongo el foco en los miles de maestros que hay en España que hacen una buena labor.

El premio es algo que se dirige a un trabajo individual. ¿Qué opinas del trabajo en equipo?

Es fundamental. De hecho, los creativos trabajan en equipo, hacen lluvias de ideas en equipo y surgen cosas extraordinarias. Para mí es fundamental que participar en la sociedad para mejorar lo que tienes alrededor sea un imperativo de todo el centro. También lo es que se implique a los propios niños y a las familias. Pero no siempre es fácil trabajar en equipo, hay centros donde mucha gente se muestra reticente. Entonces, ¿qué puedes hacer? Tienes que encontrar gente que tienda hacia donde tú vas o unirte a proyectos que ya se hacen. En un centro de cuarenta maestros a lo mejor no todos están de acuerdo, pero sí unos cuantos y con ellos puedes hacer cosas chulas.

¿Qué es un buen maestro?

Primero, yo no me considero un buen maestro… Ya te digo, uso el sentido común, hablo con el niño que era constantemente, situaciones que me han pasado en la vida las aplico en la educación…

Otros te han considerado un buen maestro, debes de serlo…

Yo me divierto en clase, es lo que yo sé. ¿Qué es lo que sería un buen maestro? Pues que se divierta. Para mí un maestro tiene que tener autoconocimiento. Lo

bueno sería que pudiera gestionar sus emociones, porque es importante enseñar a los niños a manejar las suyas. Además, tiene que ser tecnológico; supongo que a estas alturas nadie lo dudará; si no, es que tiene vendas en los ojos. Debe respetar el medio y ser consciente de que ha de invitar a los niños a respetar el medio ambiente. Debe ser alguien que siempre escuche, alguien que se esté preguntando constantemente cosas. Porque si quieres estimular la curiosidad de los niños, tú tienes que ser curioso. Ha de intentar fomentar su propia creatividad y ser consciente del poder que tienen los niños en ese sentido, que son creativos, curiosos, y hay que saber explotar todo eso para bien. Así mismo, es fundamental querer a los niños. Es esa balanza que hay entre cariño y exigencia; eso suele ser lo más difícil.

Hablas de diversión, pero se menciona mucho la recuperación de la cultura del esfuerzo en la escuela…
Yo he hablado muchas veces de la importancia del esfuerzo, pero el otro día, con un amigo, Jorge, el cantante de Maldita Nerea, justamente hablábamos de la importancia del peso de las palabras. Y me dijo: «¿Y si cambiamos ese esfuerzo por perseverancia?». Intentar ser mejor siempre; en ese sentido, ser perseverante para tratar de ser mejor. Esa palabra es más bonita, lo resume mejor y va hacia lo positivo. ¿Qué buscas, qué objetivo tienes? A partir de ahí sé perseverante para conseguirlo.

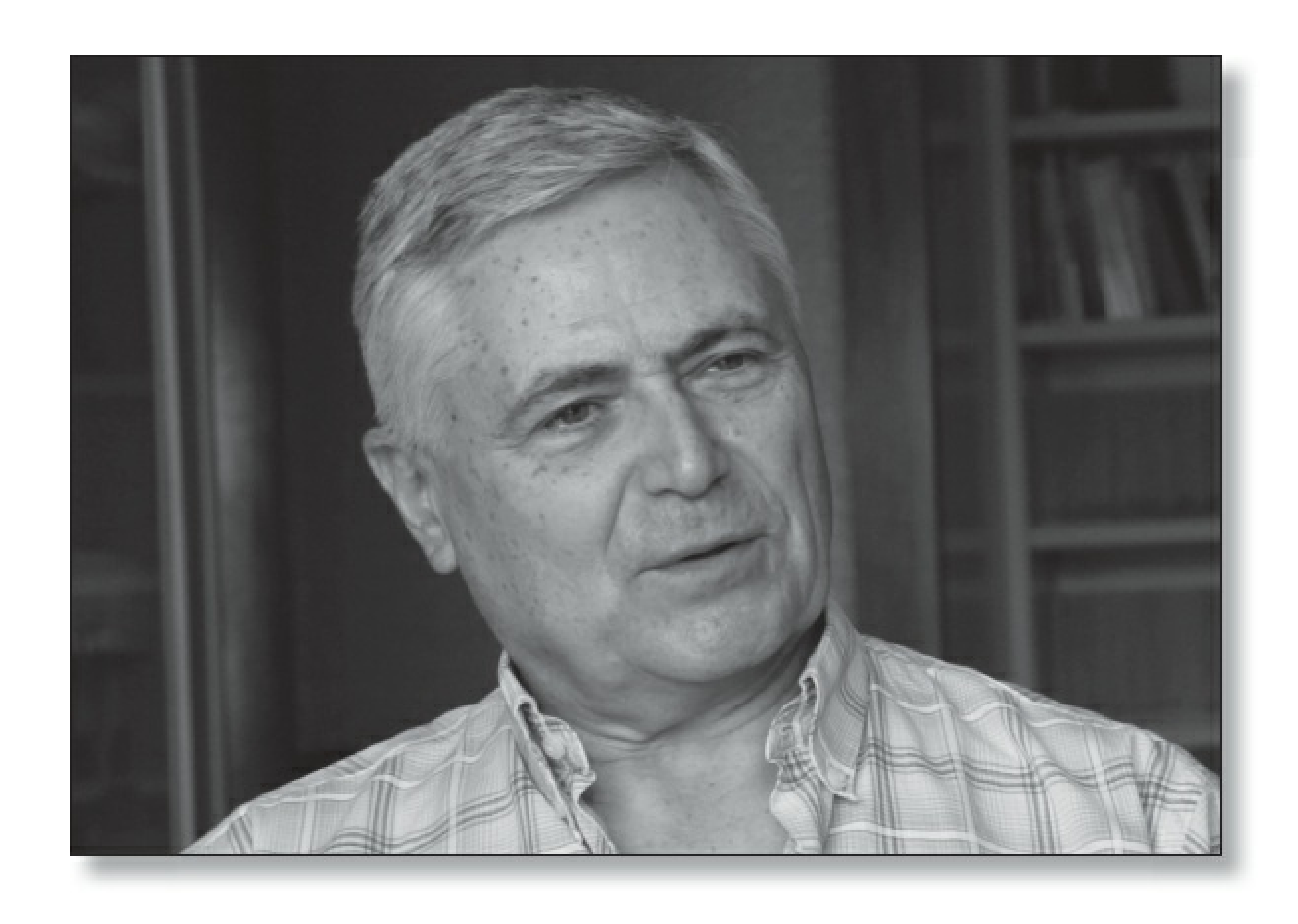
Hay muchos maestros que llevan mucho tiempo innovando y no acaban de entender que se elija a uno… ¿Qué les dirías?
Si esto le hubiera sucedido a cualquier otro, yo estaría muy feliz. Porque ni te imaginas la presión que conlleva. Siempre digo a los niños que hay que alegrarse de las cosas buenas que les suceden a otros, es el primer paso para luego contribuir también con tu parte. Ahora me ha tocado estar aquí, estoy contentísimo, pero mi intención no es decir lo que yo he hecho, sino decir a la gente que se animen unos a otros. «Sacad vuestros proyectos adelante, no admitáis que vuestros proyectos mueran en el aula; si funcionan en vuestra aula, funcionarán en más. Investigad qué hace vuestro compañero de al lado, al otro lado de la pared. No os fijéis en Finlandia»… Porque en España hay profesionales extraordinarios.

Tú hablas poco de teoría y más de sentido común, cosa que muchas veces vemos en personas que, de entrada, no tenían ni la formación ni la vocación de maestros.
Yo tampoco tenía la vocación de maestro. Estudié filología inglesa y pensaba que sería intérprete o traductor; fue más tarde cuando estudié magisterio, me lo

saqué en un año y, aunque suene duro, no recuerdo mucho de lo que di. Una chica que he tenido de prácticas, con la teoría más fresca, a menudo me comenta que lo que hacemos tiene que ver con autores que yo no recuerdo, pero me parece genial. Solo cuando estuve en un aula con niños supe que justo ahí es donde me sentía a gusto. ¡Suerte para mí! Y ahí volveré, eso lo tengo muy claro.

Pues esperamos que sea pronto, por el bien de los niños y de ti mismo. Muchísimas gracias, ha sido un placer mantener esta conversación.

Entrevista realizada por **Miquel Àngel Alabart** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 248, pp. 50-55, en enero de 2016.



Rafel Bisquerra

Rafel Bisquerra inició el estudio de las emociones, a principios de los años noventa, prácticamente en solitario. Yendo a la caza de investigaciones científicas, un día, viniendo de Mallorca en avión, se sentó al lado de una persona que leía Emotional Intelligence, de Daniel Goleman, y se dijo a sí mismo: «¡Esto es lo que estoy buscando!».

Así descubrió a Goleman. Al leerlo, se sintió en sintonía con él de inmediato y fue estirando del hilo hasta llegar a Salovey, Mayer o CASEL, ya en la segunda mitad de la década. En 1997, Bisquerra y un grupo de colaboradores constituyen el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona. «La idea era investigar sobre la importancia de las emociones, ¡pero no nos atrevimos a utilizar aún el concepto emoción!», recuerda Bisquerra.

En 1993, comenzó a escribir el libro Educación emocional y bienestar, y no fue hasta el año 2000 cuando la obra vio la luz. Hoy es director de los posgrados Educación emocional y bienestar e Inteligencia emocional en las organizaciones,

ambos de la Universidad de Barcelona. También ha publicado diversos libros sobre la importancia de las emociones, el más reciente 10 ideas clave. Educación emocional (Graó, 2016).

«No existe ninguna evaluación que pregunte cómo se ha emocionado un alumno»

La educación emocional tiene grandes propósitos a largo plazo: la acción, pues, ha de ser firme, persistente, transversal y comprensiva. Rafel Bisquerra propone tres fases de trabajo: sensibilización, formación e implantación de programas. El circle time o las clásicas asambleas, el mindfulness, los gimnasios emocionales, la práctica de reestructuración cognitiva o los role playing son propuestas que deben formar parte de un plan generalizado, intencional y sistemático.

¿Las emociones se educan?
¡Por supuesto! En la actualidad, diferentes investigaciones científicas, como las publicadas en el Handbook of Social and Emotional Learning, confirman no solo que es posible educar las emociones, sino que es importante y urgente hacerlo, generalizar la educación de las emociones. La OCDE acaba de publicar un documento sobre la importancia de complementar el sistema educativo, eminentemente cognitivo, con una dimensión social y emocional. Incluso, tengo entendido que empieza a haber iniciativas que llegan a las evaluaciones PISA.

Familias, centros y sociedad quieren que los jóvenes aprueben y con buenas notas. ¿Qué les diría?
Que si lo que te interesa es aprobar la selectividad, lo que tienes que hacer es estudiar las asignaturas que forman parte del sistema educativo. Y, al mismo tiempo, yo pediría que los centros educativos fueran honestos y declarasen:

«Nosotros, en este centro, nos preocupamos de que nuestros estudiantes superen la selectividad con buenas notas. Lo que harán después con esto no nos importa en absoluto. No nos importa si a lo largo de la vida sufren ansiedad o estrés o se suicidan: esto no forma parte del sistema educativo». Que lo digan.

¿Qué puede hacer la escuela?
La educación ha de responder a unas necesidades sociales y emocionales que las asignaturas ordinarias no atienden. Y hacerlo pasa por tres fases: sensibilización, formación e implantación de programas educativos. Hablo no solo del profesorado, sino también de las familias, de la sociedad en general y de la Administración educativa.

¿Está dispuesta a ello la Administración?
No sé si lo suficiente. Hay muchas personas en la Administración que toman decisiones educativas de trascendencia y que carecen de sensibilidad alguna en relación con este tema. Es difícil de resolver, porque me temo que, lamentablemente, la mentalidad del político es «yo ya lo sé todo, lo que tenemos que hacer es lo que yo pienso».

Implantación de programas de educación emocional. Parece muy gordo.
Lo es. No seremos tan ingenuos como para pensar que la educación emocional es un tema superficial que resolveremos con cuatro cositas. ¡Queremos cambiar el mundo! Estamos hablando de temas de mucha profundidad.

¿Cómo cuál?
La violencia, uno de los grandes problemas del siglo XXI. La violencia se activa a partir de la ira que no podemos regular de manera adecuada. La ira es una familia de emociones que incluye rabia, enfado, indignación, odio, etc. Esto supone unas reacciones neurofisiológicas internas (taquicardia, hipertensión…) que calientan todo el organismo y predisponen al ataque. Por tanto, si no hemos formado a las personas para regular emocionalmente esta ira, lo que harán es comportarse impulsivamente. El niño es impulsividad en estado puro, y no somos conscientes de que está construyendo la estructura neuronal de su cerebro con lo que piensa y con lo que le vamos enseñando.

¿Cómo deben ser estos programas?
Comprensivos y transversales: deben estar presentes en todas las asignaturas y todos los espacios. Además, han de contar con la implicación de toda la comunidad educativa: profesorado, personal no docente, familias y agentes sociales; como si de una milicia se tratara.

Entre unos y otros, ¿no nos quedará el trabajo por hacer?
Sí, claro, puede ocurrir. Por eso es importante constituir en cada centro un equipo coordinador del programa de educación emocional, con un coordinador general, que será una persona formada y sensibilizada que intenta dinamizar todos los elementos del sistema. Lo que se lleva a cabo en una actividad concreta ha de tener trascendencia en las otras clases, los patios, los pasillos, el comedor y la calle. Necesitamos un entrenamiento permanente, que implique a todos los docentes, todo el alumnado, todas las familias y todas las horas.

¿Es una utopía?

Es muy difícil, sí; pero, si no lo vemos así, es que no lo estamos entendiendo de verdad.

¿Qué actividades ha de contemplar un programa de educación emocional?

Asambleas de clase, circle time o grupos de discusión, a todas las edades, con el objetivo de reconstruir de manera conjunta realidades de la interioridad. En segundo lugar, actividades de relajación, meditación o mindfulness a diario. Estar en actitud de mindfulness (la atención plena a una parte del cuerpo, como la respiración, las palpitaciones del corazón, o el bodyscan) nos ayuda a tomar conciencia, por ejemplo, de cómo se activa la ira en nosotros; así podremos detenerla antes de que se hinche. Más actividades: juegos, role playing, dramatizaciones, cambio de atribución causal…

¿Qué es el cambio de atribución causal?

Tenemos tendencia a atribuir relaciones de causa-efecto. A veces, son relaciones ciertas; pero, otras veces, no se basan en evidencias, sino en creencias. Estas creencias son las que, en definitiva, suelen activar nuestras emociones. El cambio de atribución causal revisa todo esto.

Usted habla también de reestructuración cognitiva. ¿Qué quiere decir?

Estamos acostumbrados a utilizar afirmaciones máximas, como «Siempre lo haces todo mal». No les damos importancia, pero, en cambio, calan profundamente en las personas que lo oyen o en nosotros mismos. La reestructuración cognitiva formula preguntas que ayudan a matizar estas afirmaciones: «¿Siempre lo haces todo mal? ¿Todo?»

¿Cómo debería decirse?

«Algunas veces haces cosas que no están del todo bien». La reestructuración cognitiva nos lleva a no criticar a la persona, sino el comportamiento.

¿Qué más puede incluir un programa de educación emocional?

Gimnasios emocionales, como los gimnasios de educación física. Hace 50 años nadie iba al gimnasio y los pocos que corrían lo hacían por los parques e incluso se saludaban. ¡Y mira hoy! Los gimnasios emocionales pueden ser espacios relativamente amplios y muy flexibles, donde se puedan hacer actividades como biodanza, baile o expresión corporal, pero también donde se puedan instalar sillas para organizar un role playing, cantar juntos, ver un fragmento de película o comentar una obra de arte.

¿El arte es educación emocional?
Las emociones estéticas a través de obras de arte (literatura, cine, teatro, pintura…) nos aproximan al bienestar y activan un sentimiento de amor en nosotros.

¿También en el aula?
Lo que pasa es que existe un sesgo cognitivo de la educación. Un día pedí a un buen estudiante de secundaria que me hablara de Beethoven. Me explicó que había nacido en Bonn en 1770, que había compuesto 9 sinfonías y 5 conciertos para piano y orquesta. Se lo sabía de excelente, pero le interrumpí: «Quería saber qué es lo que más te emociona de Beethoven». «Nunca he escuchado nada de Beethoven», me contestó. Y es que no hay ninguna evaluación que pregunte cómo se ha emocionado un alumno escuchando a Beethoven.

¿Alguna propuesta especial para educación infantil?
En infantil, lo importante es el juego, el tomar conciencia de uno mismo y de las emociones, y entrenar la regulación de la ira. Se trata de aprender a resolver conflictos a partir del diálogo, no de la impulsividad, que es lo que suele producir la violencia típica de las primeras edades.

Eso lo han hecho siempre los maestros de infantil. ¿No estaremos inventando la sopa de ajo?
Probablemente, se ha hecho educación emocional siempre. Pero no de forma generalizada, no sistemática, ni con la formación mínima necesaria. Seguro que hay maestros que lo hacen muy bien por intuición o sentido común, porque tienen un saber hacer que les permite ejercerlo magistralmente. Pero no de manera generalizada, intencional y sistemática.

¿Alguna propuesta especial para educación primaria?
Muchos de estos descriptores los seguiremos profundizando en secundaria, así: trabajaremos la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la autoestima, la empatía, las habilidades sociales de relación interpersonal, habilidades de vida y construcción del propio bienestar. Una actividad muy sugerente, por ejemplo, es la lectura emocional.

¿Qué es?
En la escuela, pasamos del aprendizaje inicial de la lectura a la lectura para el aprendizaje. Y entre uno y otro debería haber una lectura emocional, que permitiera emocionarse y contribuyera al desarrollo moral y al autoconocimiento. Pueden ser libros publicados con este objetivo y pueden ser libros no calificados

como emocionales pero que hacen el mismo efecto.

¿No lo estaremos convirtiendo todo en una receta?

Precisamente lo que pretendemos es que no sea una receta, sino que haya gran diversidad de vivencias y gran autonomía. Se trata de cada estudiante se conozca y elija lo que de verdad le gusta leer. También significa que el profesor conoce al estudiante y que el estudiante está dispuesto a leer, aunque seguramente no elegirá la literatura del Siglo de Oro, sino algo sobre deportes, música o dinosaurios. Tanto da. Lo que importa es que disfrute leyendo.

¿Alguna propuesta especial para educación secundaria?

En la etapa 12-16 años, creo que lo más importante es la prevención de la violencia y del acoso escolar. Y después, claro está, los temas de empatía y de fomento de la autoestima. Hay estudios que revelan que, en la etapa 12-18, se produce una reducción fulminante de la autoestima.

¿Por qué ocurre?

Porque no reciben estímulos positivos, sino muchas broncas. Dicen que los adultos deberíamos aplicar una economía emocional de 1 a 3. Por cada valoración negativa dirigida a un joven, deberíamos dar 3 positivas. Justo lo contrario de lo que pasa ahora: prácticamente perdemos por 3 a 0. Darle la vuelta al marcador mejoraría la convivencia con los adolescentes.

¿Y si cuesta encontrar 3 aspectos positivos?

Una vez, le recomendé esto a un padre y me respondió que no encontraba nada positivo en su hijo. Es evidente que había una visión distorsionada de la realidad. Insistí: «Se trata de valorar como positivo lo que ya hace habitualmente». «¡Oh, es que eso tiene que hacerlo!», me contestó. «Sí, ya lo sé, pero podemos valorar que hace bien lo que tiene que hacer», fue mi argumento. A veces, es tan sencillo como escuchar, pero a escuchar tenemos que aprender.

El docente, cargado con su mochila, ¿está preparado para esto?

La respuesta es claramente NO. Pero la formación no puede hacerse deprisa y corriendo, sino que tiene que ser en profundidad, como una especie de militancia, hacia dentro. El docente necesita formación a tres niveles: como cualquier otra persona, como conductor de un grupo, porque un aula es un espacio en emoción continua. Y, finalmente, como educador, que tiene la misión de ayudar a desarrollar las competencias emocionales de sus estudiantes.

¿Está presente en la formación inicial?

El tema de la formación inicial es un tema obtuso. Lamentablemente, los planes de estudio se diseñan pensando en las personas que componen las plantillas de cada facultad. No se puede contratar a nadie nuevo y de los que se dispone no suelen estar formados en educación emocional. Como consecuencia, no hay educación emocional especificada en los programas iniciales de formación del profesorado. Otra cosa es que algún profesor sensibilizado y formado lo introduzca por su cuenta. Pero la educación emocional no aparece en el título de ninguna asignatura.

¿De verdad?
En la Universidad de Barcelona, en 1998, se incluyó en el plan de estudios una materia optativa llamada educación emocional. Hoy ya no está.

¿Y en la formación permanente?
Es diferente, porque la formación permanente está participada de muchas instituciones distintas: universidades, colegios profesionales, movimientos de renovación pedagógica, etc. Hay posgrados, másteres, doctorados, cursos permanentes, cursos de escuelas de verano, etc. Por ejemplo, el posgrado de Educación Emocional de la UB nació en 2002 y, desde entonces, ha formado a unas 700 personas. Durante el curso, cada una de estas personas ha tenido que diseñar un programa de educación emocional y trasladarlo a un centro educativo. El objetivo, precisamente, es crear el efecto mancha de aceite, y yo creo que lo estamos consiguiendo.

¿Es educación emocional todo lo que se llama educación emocional?
No, en absoluto. Dentro de la educación emocional hay un caos impresionante. Por un lado, existe una práctica basada en un marco teórico y científico sólido. Por otro, lamentablemente, hay prácticas que tienen más que ver con la pseudociencia y el esoterismo.

¿Puede poner un ejemplo?
Bien, no es que yo quiera criticar o censurar lo que está bien y lo que no. Pero, por ejemplo, en el tema de la prevención de la violencia se enfrentan dos propuestas. Unos, a partir de evidencias científicas, creemos que en una situación de activación de la ira lo mejor es apaciguar desde el inicio a través de la calma, la relajación y la regulación emocional. Otros, en cambio, defienden que hay que sacar fuera toda la ira, golpeando un saco de boxeo o un cojín. Esta segunda opción es más confusa, porque hay investigaciones que apuntan que la violencia (pegarle a un cojín) estimula más violencia. Es necesaria más investigación para poder proponer actividades bien fundamentadas.

¿Y cuando el desacuerdo es con la familia?

Se genera un problema muy importante, es evidente. Es posible que el niño reciba en casa mensajes totalmente contradictorios respecto a los recibidos en la escuela. Un ejemplo típico: «Si te pega, tú pégale». Tenemos que formar a las familias, pero hay que asumir que después todo dependerá de circunstancias adversas, como el talante del niño o el entorno.

¿Cuál es la clave para resolver el desacuerdo?

Mucho diálogo: estar dispuesto a escuchar, intentar entender el punto de vista del otro, formular preguntas que estimulen la reflexión… En definitiva, mayéutica socrática, algo que nos permita plantearnos el sentido último de la vida, qué hacemos aquí y qué hemos venido a hacer. Si todas las escuelas del mundo, todos los maestros, todas las familias llegáramos a formularnos esta pregunta e intentásemos responderla con evidencias (obviando las creencias), descubriríamos que, en la esencia de las cosas, todos estamos de acuerdo. Descubriríamos que para todas las personas del mundo el sentido de la existencia está relacionado con la construcción del bienestar. Cuando perdemos de vista la esencia, queda la anécdota, la superficialidad, la creencia, y esto es lo que origina guerras y violencia.

Entrevista realizada por **Lourdes Martí** y publicada en Aula de Innovación Educativa, núm. 256, pp. 49-53; Aula de Infantil, núm. 88, pp. 29-33 y Aula de Secundaria, num. 20, pp. 27-31, en noviembre de 2016.

Índice